



Estratègies i bones pràctiques per educar en la diversitat a l'ESO

anàlisi de la realitat a Tarragona

La realització d'aquest treball ha estat possible gràcies a una llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. Resolució EDU/2276/2008, de 9 de juliol (DOGC núm. 5176 18/07/2008)

Autora: Puigcerver Cunillera Juanpere
Supervisió: Pilar Iranzo - URV
Curs 2008-2009

Als meus quatre fills.

Als meus alumnes.

Amb l'esperança d'oferir-los una educació atenent les necessitats de cadascú.

Índex

	Pàgina.
Introducció	4
Projecte de treball	5
Bloc 1. Quinze qüestions que cal respondre per entendre el significat d'educar en la diversitat a l'ESO	19
1. D'on venim, on som?. Perspectiva històrica.	20
2. Democràcia i educació.	42
3. Finalitats de l'educació. Funció social.	45
4. Educar o instruir?	48
5. A Visió d'ocell. Els canvis legals en el sistema educatiu espanyol, amb la mirada cap al concepte de diversitat.	52
6. Cap on anem? Ensenyament basat en competències.	57
7. Què significa diversitat?	76
8. Atenció a la diversitat, atenció a la diferència.	91
9. Fonts de diferències que poden conduir a la desigualtat.	99
10. Les aportacions de la reforma educativa a l'atenció a la diversitat.	122
11. Noves perspectives sobre el concepte d'atenció a la diversitat.	127
12. La gestió de la diversitat des de la perspectiva del Departament d'Educació.	136
13. Forma d'entendre la singularitat de l'alumnat, des de la perspectiva dels agrupaments.	140
14. L'educació abocada al canvi i la millora.	147
15. El tractament de la diversitat des de la mirada del professorat.	151
Bloc 2. Caminant cap a una escola inclusiva.	171
Escola inclusiva	172
Mesures didàctiques i organitzatives	178
Estratègies i tècniques d'ensenyament a nivell d'aula per donar resposta a la diversitat de l'alumnat.	179
Estratègies organitzatives a nivell de Centre.	205
Formes organitzatives i metodològiques dels programes de diversificació curricular.	211
Bloc 3 Treball de camp	224
Bases teòriques relatives al treball d'investigació.	226
Procediment pràctic.	232
Treball de camp: Atenció a la diversitat segons els informants claus: Equips directius, professorat, inspecció, EAP i documentació.	241
Què s'entén per diversitat?	241
Tractament de la diversitat. Valors que el sustenten.	243
Respostes educatives. Estratègies.	249
Com és el currículum que té en compte la diversitat?	269
De qui és responsabilitat l'atenció a la diversitat?	270
Com ha de ser el professorat que atengui la diversitat?	274
Comissió d'atenció a la diversitat.	276
Com és l'avaluació dels grups anomenats de diversitat?	277
Models	278
Conclusions.	282

Relació entre valoracions respecte a la diversitat de l'any 2002 i les de l'any 2009.	284
Treball de camp. Programes de diversificació curricular. Aules obertes, segons informants claus: Equips directius, professorat, alumnat i documentació.	287
Aules obertes. Definició.	288
Àmbits d'actuació.	288
Trets significatius de les aules obertes i el seu context escolar	289
Curs d'inici de l'experiència i funcionament actual.	292
Ràtio alumnat i professorat.	293
Tipologia del projecte.	294
Nivell on s'aplica l'estratègia.	296
Estructura	296
Utilització de les TIC.	297
Participació en diferents programes institucionals per aconseguir la millora	298
Causas que han portat a l'aplicació d'aquest recurs. Diagnosi prèvia.	299
Objectius/ Finalitats.	303
Compromís.	304
Tipologia de l'alumnat.	307
Professorat.	311
Com? Currículum, metodologia	315
Avaluació.	320
Avaluació de l'experiència.	322
L'aula oberta i la resta de la comunitat.	323
Conclusions	326
Treball de camp. Programes de diversificació curricular. Projectes singulars, segons informants claus: Equips directius, professorat, agents comunitaris, alumnat.	330
Antecedents.	335
Com es concreten?	336
Projectes a la Delegació Territorial d'Educació de Tarragona.	338
Tastet d'oficis de Reus.	340
Crèdits d'aprenentatge social.	355
Aula oberta de Riudoms.	357
Pla d'entorn de l'Espluga.	359
Aula d'aprenentatge productiu. Aula 15.	361
Tastet d'oficis de Cambrils.	366
Projecte Coneix i Decideix de Tarragona.	371
Tastet d'oficis de Valls.	374
Tastet d'oficis de Falset.	375
Una mirada global a tots els projectes.	378
Conclusions.	381
Treballs a la pàgina web.	384
Conclusions i propostes de millora	386
Agraïments.	404
Bibliografia. Web grafia.	405
Índex onomàstic.	412
Índex de taules i il·lustracions	415
Annexos	418

Introducció.

Educar en la diversitat és un tema suggeridor i, alhora, d'actualitat candent dins del món educatiu, un dels que genera més discussió pedagògica i més debat ideològic, per tant creiem que és bo sistematitzar-ho i aprofundir-hi, tot recollint les aportacions dels centres.

Què vol dir diversitat? Hi ha diferents tipus de diversitat? Podem trobar diferents enfocaments ideològics quan parlem de diversitat? Cal educar en la diversitat? Com educar en la diversitat? On educar en la diversitat? Qui se'n ha de fer responsable? Quan i on és més adient aplicar estratègies per treballar l'atenció a la diversitat? Què podríem fer per donar resposta a aquest/a noi/a? Quin marc teòric tenim per donar resposta a la diversitat? Quines estratègies apliquem? El tractament de la diversitat pertany a una part del claustre o és un plantejament comú de tot el centre?...

En aquest treball donem respostes, elaborem un corpus conceptual que ens permet aclarir conceptes i conèixer models d'organització i estratègies per a donar resposta a la diversitat.

Analitzem la realitat educativa del Camp de Tarragona per saber quin és l'estat de la qüestió en un determinat temps i territori. Hem dut a terme un treball de camp utilitzant una mostra de centres públics de secundària, que gaudeixen d'aula d'oberta i/o participen en projectes singulars (actualment anomenat programes de diversificació curricular) des de la mirada d'un recurs més d'atenció a la diversitat.

Fem un especial esment dels diferents models organitzatius d'aula oberta, tot entenent-la com un recurs més d'atenció a la diversitat.

Fem un recull dels projectes singulars que es duen a terme al Camp de Tarragona, com a eina de treball per a nous projectes singulars per tal de fer més curt el camí als centres que es plantegin aquesta línia d'actuació.

Elaborem conclusivament un model d'estratègies i bones pràctiques per educar en la diversitat a l'ESO, dins del marc de l'escola inclusiva, on puguin aprendre junts alumnes diferents.

Disposem d'un entorn virtual on qualsevol professional de l'educació, trobi un recull exhaustiu, ordenat i classificat de models de treball, experiències, projectes i enllaços, un entorn amb la pretensió de ser útil, on tothom pugui aportar allò que cregui oportú.

Volem promoure l'intercanvi d'informació i la reflexió sobre educar en la diversitat, donat que un centre educatiu oferirà una educació de qualitat en la mesura que atengui la diversitat del seu alumnat.

Projecte de treball

Objectiu General.

Conèixer els diferents models d'atenció a la diversitat que es duen a la pràctica a l' ESO i proposar un model d'estratègies i bones pràctiques per educar en la diversitat en aquesta etapa.

Finalitat

Conèixer i promoure l' intercanvi d'informació professional respecte a l'atenció a la diversitat, emmarcat dins l'àmbit territorial de Tarragona per trobar un model d'estratègies i bones pràctiques per atendre la diversitat.

Propòsits de la recerca.

1. Comprendre el concepte de diversitat. Pedagogia de la diversitat.
2. Conèixer i reflexionar sobre les propostes organitzatives i metodològiques que faciliten l'atenció a la diversitat a Secundària.
3. Copsar l'estat actual de la qüestió sobre el que anomenem atenció a la diversitat, a la secundària pública de la Delegació territorial de Tarragona. Disposar d'una base de dades.
4. Trobar experiències pràctiques i positives per tal que puguin ser conegudes per la comunitat educativa. Models i estructures de programes de diversificació curricular.
5. Disposar d' un entorn virtual on hi hagi recollits els productes de la llicència.
6. Elaborar conclusivament un model d'estratègies i bones pràctiques per educar en la diversitat a l' ESO

Pla de treball

Pla de treball			
Propòsits	Mètodes d'anàlisi	Instrumentaris	Evidències
1. Comprendre el concepte de diversitat. Pedagogia de la diversitat.	Recerca bibliogràfica	Llibres Internet Revistes i publicacions Documents legislatius	Bloc 1: Quinze qüestions que cal respondre per entendre el significat d'educar en la diversitat a l'ESO.
2. Conèixer i reflexionar sobre les propostes organitzatives i metodològiques que faciliten l'atenció a la diversitat a secundària.	Recerca bibliogràfica I d'experiències.	Llibres Internet Revistes i publicacions Documents legislatius Documents de centres.	Bloc 2: Caminat cap a l'escola inclusiva
3. Conèixer l'estat actual de la qüestió sobre el que anomenem atenció a la diversitat, a la secundària pública de la Delegació territorial d'educació de Tarragona	Entrevistes, grups de conversa: EAPS Equips directius. CAD Inspecció.	Xerrades informals. Fitxes. Entrevistes pautades. Entrevistes obertes. Qüestionaris. Grups de conversa.	Bloc 3 Treball de camp. 3.1 Atenció a la diversitat.
3.1 Base de dades d'estratègies d'atenció a la diversitat de l'àmbit de la delegació territorial d'educació de Tarragona.	Recull de dades	Aplicatiu específic per al tractament	Aplicatiu accés full d'atenció a la diversitat curs 2007-2008.
4. Cercar experiències pràctiques i positives per tal de que puguin ser conegudes per la comunitat educativa. Models i estructures de programes de diversificació curricular.	Treball amb els mestres d'aules obertes i agents que actuen en els projectes singulars. Conèixer els projectes	Xerrades informals. Fitxes. Entrevistes pautades Entrevistes obertes Qüestionaris Sessions de formació Observació d'aules.	Bloc 3 Treball de camp 3.2 Aules Obertes. 3.3. Projectes singulars.
5. Disposar d'un entorn virtual on hi hagi recollits els productes de la llicència.	Contacte amb especialistes	Espai virtual Espurna SAU	http://www.xtec.cat/~mcunille/alguns%20projectes/index.html
6. Elaborar conclusivament un model d'estratègies i bones pràctiques per educar en la diversitat a l'ESO	Reflexió.	Conclusions	15 Conclusions Conclusions personals. Propostes.

Línea d'actuació

Utilitzant la pràctica reflexiva: A partir de l'experiència, observarem i reflexionarem sobre aquesta, tot intentant integrar les reflexions en el coneixement previ i utilitzar-les com a guia per a accions posteriors. Farem el nostre ALACT : abreviatura de: **Action - Looking back on the action - Awareness of essential aspects - Creating alternative methods of action – Trial** (Korthagen, 1983 cit Tigchelaar, i altres 2009)

1. Actuació: El punt de partida és l'experiència de la persona (action) en pràctiques concretes, es caracteritza per estar immersa en processos intuïtius o inconscients.
2. Atenció en l'actuació: A la segona fase s'inicia un lent procés de conscienciació. Es mira cap enrere, i es fixa l'atenció en l'actuació portada a terme.
3. Conscienciació d'aspectes: A la tercera fase, es puja a un nivell superior de conscienciació (awareness). La persona comença a retenir i verbalitzar aquells aspectes de la seva actuació que són més susceptibles d'experimentar un canvi.
4. Exploració d'alternatives en els mètodes d'acció: En la quarta fase, ja de forma conscient, es cerquen mètodes d'acció que millorin els anteriors.
5. Assaig: Finalment, aquets nous mètodes s'apliquen conscientment, i s'observen i avaluen els resultats. A partir d'aquesta últim fase s'iniciarà un nou cicle.

Situació inicial: Reflexió sobre la pròpia pràctica.

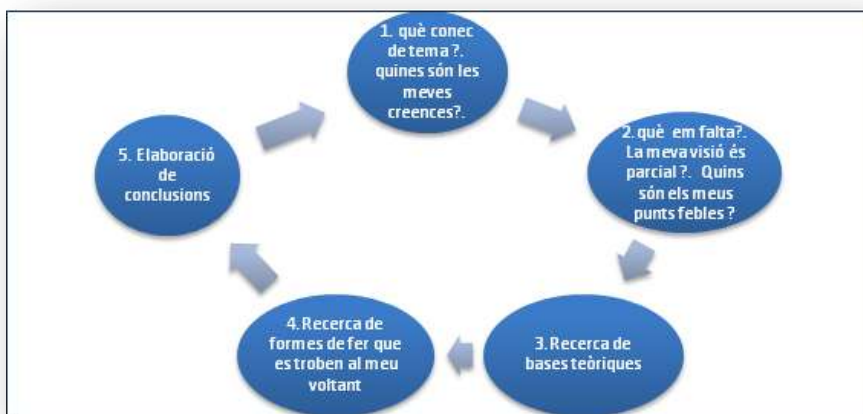
1. Què conec del tema? Quines són les meves experiències? Quines són les meves creences?

Situació intermèdia: Pla d'acció

2. Què em falta? La meva visió és parcial? Quins són els meus punts febles?
3. Cerca del suport teòric que em permeti entendre la meva forma d'actuar i la dels que m'envolten.
4. Recerca de formes de fer que es troben al meu voltant.

Situació final

5. Conclusions i propostes.



1.El meu ALACT, font pròpia.

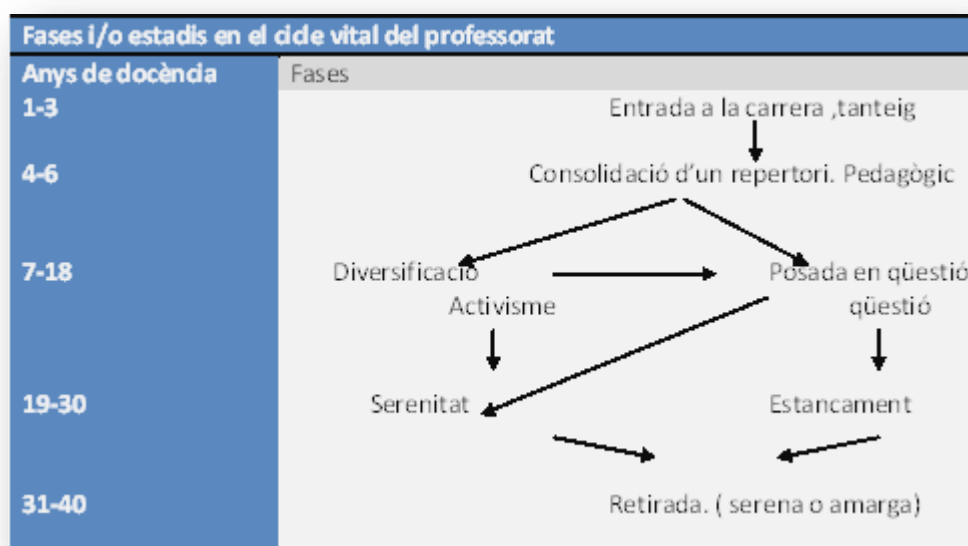
Reflexió sobre la pròpia pràctica.

Presentaré les reflexions sobre el que jo crec que són valors importants a tenir en compte i que guien la meua manera de fer respecte al concepte de diversitat. Fent una reconstrucció de la meua identitat docent, seguint les propostes de Bolívar (1999).

Ens proposa l'autorelat, la narració del que ha estat el projecte personal de vida com a una estratègia identitària, quant a l'apropiació del que s'ha viscut, per donar sentit a les condicions de treball. En el relat de vida importa la trajectòria que té a veure amb la feina: la formació inicial, el procés de construcció d'identitat professional, els equips de treball en els quals s'ha participat...

- Quines situacions, persones o llocs m'agrada recordar?
- Què van significar per mi en aquell moment?
- Quin significat tenen ara?
- Què he après de cadascuna de les experiències viscudes?

Dividiré les meves experiències respecte a l'atenció a la diversitat en tres apartats, que podrien correspondre a tres fases de la meua vida professional que assenyala (Huberman, M. 1999:2).



2 Fases i/o estadis en el cicle vital del professorat (Huberman, M. 1999)

Els inicis. (1983- 1987)

Vull començar amb una cita de Teresa Codina

La relació entre els companys del grup classe, era part essencial del desenvolupament personal: significava afavorir contactes i ocasions de compartir, de contrastar diferències i de respectar-les, de superar les dificultats que la col·laboració comporta, de copsar l'enriquiment que l'intercanvi aporta al grup. El desig de compartir empeny a superar obstacles. Era l'esbós del que en el temps anomenariem educació de la sociabilitat i del que en l'àmbit institucional, cap a l'any 1987, seria l'educació en la diversitat, actualment tema d'una intensitat i complexitat que superen de molt les situacions que en aquell moment podíem imaginar. (Codina,2007: 42)

Vaig trobar aquesta cita quan aquest estiu, per plaer, vaig llegir el seu llibre, en principi vaig pensar que el llibre no anava amb mi, ja que parlava d'una escola privada, ubicada a Sarrià, destinada a una classe social molt determinada i que estava molt allunyada de la meua realitat com a professional, però volia llegir-lo ja que la Teresa ha estat una de les persones que ha influït més en la meua manera de pensar. La meua sorpresa va ser trobar-me amb un tractat de pedagogia i de bon saber fer, tal com jo la recordava i veure que les bones idees no caduquen, que estan vigents i que encara que canviïn de nom hi ha moltes persones que porten anys treballant per la millora de l'ensenyament, que si volem que l'ensenyament funcioni hem d'anar a les arrels i aprendre dels bons mestres que hem tingut. A Catalunya no ens en falten.

Sense adonar-me'n he anat revivint tot el que vaig aprendre d'ella i amb ella i espero no decebre-la i fer honor a la dedicatòria, que em va fer en el llibre que ella va coordinar *Visquem plegats i bé, "a la Puigcerver ben convençuda que cal que visquem plegats i bé, i incansable per guanyar gent per a la causa"* (novembre 1986).

En deixar l'escola privada, la Teresa va fundar una escola a Can Tunis, Avillar xavorrós, expressió romaní que vol dir "veniu infants". Utilitzant els mateixos criteris pedagògics, i la mateixa utopia, perquè els bons criteris són vàlids per a tothom.

Anys després, el 1983, a la Teresa li van encarregar posar en marxa el decret de creació de les escoles d'acció especial, projecte que consistia en donar més recursos materials i professionals a les escoles situades en barris amb col·lectius amb risc de marginació (avui exclusió). Les escoles que reunien unes determinades condicions podien sol·licitar ser d'acció especial, havien de fer un projecte educatiu (els primers que hi va haver) i el professorat havia de presentar un projecte, avaluat per una comissió específica de l'administració, si volia ser definitiu al centre.

Les escoles d'acció especial tenien un tractament específic que consistia en una ràtio més baixa, més recursos econòmics, menjador amb beques, més professorat i disposaven d'una aula taller dotada de professorat i material específic. Per no contribuir a l'estigmatització de la pobresa, no es varen voler ampliar les escoles d'acció especial, però si els tallers, que també els podien demanar altres centres si complien els requisits. Se'n van muntar més d'un centenar a tot Catalunya. Tot l'alumnat de cicle superior hi havia de passar i els que tenien més dificultats se'ls adaptava l'horari i anaven més hores, es procurava donar continguts a partir de la manipulació. A tall d'exemple recordo que al meu centre aprofitant el carnaval i que a ciències socials estàvem estudiant el món romà jo a la classe feia la part teòrica i a l'aula taller es feien les espases i les disfresses que havien de dur per la festa (treball per projectes). Els/les mestres de les aules taller eren persones una mica especials i creatius molts/es van passar a l'ESO per impartir tecnologia o bé a les UACS.

Paral·lelament es va crear l'educació compensatòria a nivell estatal i la Teresa va ser la coordinadora dels cinc programes que es van dur a terme a Catalunya, un dels quals es feia a Tarragona. Hi participaven 10 mestres de 10 centres d'EGB que tenien alumnat gitano o amb risc de marginació social (PEMS), i jo vaig tenir la sort de formar-ne part.

Lavors jo no pertanyia a una escola d'acció especial, donat que el meu centre malgrat tenir alumnes amb risc de marginació no havia volgut demanar ser-ho. Era un centre ubicat en un barri de nova creació annexat a un poble petit, crescut desmesuradament al voltant de la refinèria, amb població escolar suficient per a dues escoles de dues línies cadascuna. D'alguna manera el meu centre es volia diferenciar de l'altre, que era d'acció especial i li semblava que així tenia una població una mica més seleccionada, malgrat tot van decidir participar al programa de compensatòria i el director em va dir d'anar-hi, segurament perquè ja havia expressat la meua manera d'entendre el món i la pedagogia (vaig estudiar part del magisteri a Sant Cugat).

El programa comportava un compromís de tres anys de permanència al centre i jo ho vaig acceptar, malgrat podia quedar-me a la meua població per allò del dret de "consort". Consistia en una formació completa el primer any, a partir del mes d'abril quasi que no vàrem anar al centre, al nostre lloc hi havia un col·laborador al que havíem de guiar.

Els altres dos cursos treballàvem junts amb el col·laborador i nosaltres assistíem a la formació uns dies a la setmana, la resta estàvem junts a l'aula.

Havíem d'aportar al centre tot el que apreníem i tot el material que anàvem elaborant.

Val a dir també, a tall d'anècdota significativa, que cobràvem dietes, cosa inusual.

Què vaig aprendre?

- A veure la normalitat del que em rodejava.
- A conèixer els valors que tenen les persones sigui quina sigui la seva procedència.
- A conèixer, comprendre i, per tant, a respectar els valors de cultures diferents.
- No són vàlides ni la caritat ni el paternalisme, cal justícia.
- Buscar en cada alumne allò que sap fer, allò que el fa singular, la Teresa sempre deia quelcom semblant a: trobaràs alguna cosa que, l'alumne/a sap fer, n'és especialista, i llavors te n'adonaràs que partint d'aquí, en trauràs profit per altres aprenentatges.
- Relacionar els aprenentatges amb el món de l'alumnat per donar sentit i efectivitat a l'escola, a tall d'exemple havia adaptat els llibres de lectura de la col·lecció "A poc a poc", amb l'imaginari de la cultura gitana i amb textos adaptats a la seva realitat, me'n recordaré sempre d'un llibret que es deia "La pestañi" (la policia). L'objectiu era que aprenguessin a llegir i a escriure i per això, s'havia d'adaptar tot el material possible.
- La importància de fomentar l'autoestima i la motivació per aprendre, mitjançant el reconeixement del treball ben fet. Però si es vol arribar a que facin un treball ben fet, s'han de posar les condicions, s'ha de demanar allò que poden fer.
- Parlava de zones educatives, de comunitat educativa, de relació amb l'entorn.
- Vàrem fer psicomotricitat, vàrem fer excursions, vàrem conèixer tots els recursos que llavors teníem al nostre abast, per a poder-los aplicar a les classes. *"Cal aprofitar tots els recursos que ofereix l'administració en benefici de la comunitat escolar"*.
- A no fer grups permanentment diferenciats. Durant el programa, al meu centre, es va decidir que es feria un cinquè (hi havia un focus problemàtic) amb els alumnes de baix rendiment, de mal comportament, repetidors i alumnes de matrícula viva, un grup reduït per tal de donar-los una atenció més personalitzada i adaptada a les seves necessitats. Jo aleshores ho vaig veure molt clar i els tutors en seríem el meu col·laborador En comentar-li a la Teresa, em va dir que era una gran equivocació. Després d'aquella experiència, que m'ha tocat repetir-la alguna vegada més, sempre li he donat la raó, malgrat que puc comprendre que les circumstàncies ens hi poden portar, però per mi no és el desitjable.

Escrivint el llibre de celebració dels cinquanta anys de la Fundació Talitha," he recordat una altra vegada una història que em va quedar gravada. Hi havia un grup de nenes (en aquell temps la coeducació a les escoles encara era un somni) que tenia dificultats en

l'aprenentatge. Vam pensar reunir-les en un grupet a part i posar-los-hi una mestra excel·lent, amb la bona intenció que les seves necessitats estiguessin al màxim de ben ateses. Va ser un fracàs espectacular i algunes noies van quedar molt afectades en la seva autoestima. D'aquella feta, que ho he tingut sempre molt clar: en qualsevol situació, qualsevol solució que passi per marginar, per separar, ha de rebutjar-se. Perden il·lusió els que margines al mateix temps que mal eduquem els altres. Separar és sempre nefast. Segurament no hem insistit prou encara, entre el professorat, en el sentit i el valor que té i ha de tenir l'escola pública en la seva fase d'ensenyament obligatori. (Carbonell 2008:45).

El meus inicis no podien ser millors, el meu xoc amb la realitat es va veure compensat amb l'adquisició de coneixements i de maneres de fer que em van marcar en sentit positiu per la resta de la meva carrera.

Consolidació d'un repertori pedagògic. (1986- 2005)

Durant els anys 80, no parlàvem de diversitat, parlàvem de marginació, d'alumnes amb problemàtiques socials greus o molt greus, de gitanos que no estaven escolaritzats, i que tenien problemes a l'hora de voler fer-ho, ja que, no eren acceptats en alguns centres i que quan es matriculaven tenien els mateixos problemes que han tingut després els alumnes immigrants; fèiem plans d'acollida pels alumnes de matrícula viva, ens arribaven alumnes que no havien estat mai escolaritzats, fèiem programes d'absentisme. Treballàvem conjuntament amb els serveis socials... Tot això es feia des d'una òptica compensatòria.

En acabar el PEM, 1987, vaig fer una programació per anar a un centre d'acció especial de la meua ciutat, situat en un barri perifèric, considerat com un dels més problemàtics de la ciutat, però la veritat és que en aquest barri hi vivien persones treballadores de classes populars i gitanos, alguns completament integrats a la societat i d'altres en risc de marginació i alguns situats dins d'una marginació crònica. Hi vaig treballar onze anys, nou dels quals vaig dur la direcció del centre.

En aquest centre s'havia de donar resposta a tothom, teníem alumnat que podia fer BUP, altres formació professional, altres anar a aules taller ... Intentàvem fer-ho de la millor manera que sabíem, no sense dificultats, però amb imaginació.

No sé si érem conscients que ateníem a la diversitat, però fèiem agrupaments flexibles, el taller era una eina fonamental dins l'organització del centre. Atencions individualitzades, projectes...

El centre era com el Casal del Barri. Estàvem oberts a tot tipus d'activitats extraescolars, ajudàvem a l'AMPA (formava part de l'associació de veïns), fins que es van obrir, no un si no dos centres cívics i també una fundació privada, llavors la nostra tasca va ser col·laborar en les activitats extraescolars que es feien (ara s'anomena pla d'entorn).

Personalment vaig posar moltes esperances amb la reforma, ja què moltes vegades pensava que vivíem en una bombolla (per no dir un ghetto) i que aquells nois i noies es mereixien formar part d'una realitat més ampla, sortir del barri. Tenia molta por que es perdessin, però per altra banda considerava que potser ja estàvem tots tan habituats a la nostra realitat, que només teníem una mirada, que d'alguna forma estàvem marginats, o ens marginàvem.

Una de les coses que ens feia por és que no arribessin a l'institut que els pertanyia, per mandra i perquè no estaven acostumats a caminar i les distàncies eren molt llargues. Per això vàrem demanar als serveis socials que el nostre alumnat gaudís de targetes d'autobús i que fessin un programa d'actuació que contemplés que un monitor els acompanyés i fes el seguiment de l'assistència a l'institut. No ho vam poder aconseguir, quan la distància en kilòmetres era més llarga que la d'alguns alumnes que viuen fora del terme municipal, en urbanitzacions de luxe i per estar fora del terme municipal, gaudien i gaudeixen de transport i menjador gratuïts.

El 1998, vaig decidir anar a l'ESO i vaig triar el centre on els havia tocat als meus alumnes, institut ubicat en la cruïlla de dos barris, un socialment més ben vist i l'altre de les mateixes característiques i de població bastant similar a la de la meva procedència. Quina va ser la meva sorpresa i la meva tristesa quan un claustre va decidir demanar, a crits per part d'alguns, que els alumnes del meu centre no havien de pertànyer a la zona, quina va ser la meva sorpresa, quan una nena que nosaltres teníem en un grup flexible 1, va anar a parar a una UAC, pel fet que la seva germana (una noia en fase d'addicció), va anar a escridassar a un professor que li havia posat un "parte", quina culpa en tenia la noia? no en tenia prou amb el que li passava a casa? Quina sorpresa vaig tenir quan en una reunió d'equip docent parlant del mal funcionament de les classes, em vaig atrevir a dir-li al coordinador pedagògic que podríem fer agrupaments flexibles i la resposta literal va ser: "Tu ets tonta, això no es pot fer" (no era broma).

Primer es va adoptar la solució de fer agrupaments per nivells tot canviant l'ordre de les lletres de l'alfabet, cosa que no va funcionar.

Després es van fer agrupaments flexibles en les matèries instrumentals, cosa que ha durat fins a la implantació del Pla de millora que ens ha fet tornar als grups per nivells.

Entremig he tingut responsabilitats en la direcció del centre(cinc cursos com a cap d'estudis), en aquest període al centre fèiem agrupaments flexibles (heretats de l'anterior direcció). Es va deixar de banda el format d'UAC. Varem engegar una experiència de cooperació amb l'Ajuntament, en forma del que ara anomenaríem projecte singular. Varem gestionar l'atenció als nou vinguts, primer sota el format TAE, cosa que comportava l'agrupament d'aquests alumnes a les tardes, utilitzant estratègies imaginatives i no sense dificultats, hi va haver moments en que fèiem filigranes, una d'elles va ser posar la franja de variables a la tarda, per tal de que aquest alumnat pogués fer un crèdit variable complert i no específic per a ells.

Més endavant en forma d'aula d'acollida. El format de la primera aula d'acollida, que correspon a les meves creences. En ser un projecte bastant personal, malgrat integrar-lo la direcció en el seu projecte, va decaure, quan vaig "decidir" deixar l'equip directiu, el 2005, en un moment on es posava en qüestió a nivell general, i al meu centre en particular, si un/a mestre/a podia ser cap de departament i/o ocupar càrrecs directius.

El projecte de centre esmentat deia:

El nostre centre, el concepte d'aula d'acollida no és espacial, sinó que forma part de la diversitat com a eix transversal. L'alumnat està adscrit al grup classe que li correspon, de forma aleatòria. Les matèries instrumentals: en agrupaments flexibles, s'han incrementat el nombre de flexibles per poder fer un grup exclusiu pels nou vinguts, si s'escau. Per acabar de cobrir les hores de llengua catalana els alumnes no faran anglès, en aquestes hores faran acollida , fins que puguin entrar a la classe d'anglès, amb adaptacions. Dins la franja de crèdits variables hi haurà força oferta de crèdits manipulatiu, per tal que puguin fer els crèdits amb la resta de l'alumnat i amb igualtat de condicions. La resta de les assignatures es duran a terme a les aules normals mitjançant una adaptació de material, tot aconsellant que procurin fer el mateix que els altres i exhortant al professorat dels equips docents amb l'ajut del professorat d'aula d'acollida i dels professionals del LIC elaborar material específic relacionat amb els continguts que fa el grup ordinari". (AD curs 2004-2005)

També vàrem endegar un programa de lectura per a tot l'alumnat del centre amb dificultats lectores.

Què he après?

- La diferència entre primària i secundària, tot i treballar amb la mateixa tipologia d'alumnat, la visió dels professionals és bastant diferent, la coordinació és fa molt difícil. La parcel·lació de les matèries és intocable.

- L'obsessió pel batxillerat d'una gran part dels professionals que ho veuen com la seva gran taula de salvació, per a poder impartir coneixements, cosa que comporta la reserva de part de l'alumnat per a fer batxillerat.
- La preocupació pels nivells acadèmics de l'alumnat, sovint irracional, deixant en segon terme les problemàtiques socials i personals.
- La impotència de part del professorat en el tractament de certs col·lectius, que s'aparten d'una suposada normalitat, l'angoixa que els provoca la manca de coneixements acadèmics i les conductes disruptives. No es té consciència que les expulsions i els càstigs per si sols no serveixen de res, el que serveix és el tracte personal, la mediació, la negociació.
- La resistència d'alguns professionals a acceptar canvis com el treball conjunt entre professionals de diferents categories. La cultura de centre és un element clau per treballar a gust i aconseguir bons resultats.
- A nivell organitzatiu, es poden fer meravelles, fa falta saber que es vol fer, tenir els objectius clars i esmerçar el temps que calgui per aconseguir les fites proposades. L'organització ha d'estar al servei de les idees.

Aquest període en el meu cicle professional s'ha caracteritzat per una recerca activa de les responsabilitats administratives principalment en l'aspecte organitzatiu en funció d'una determinada visió pedagògica activisme que hem donava serenor. Un desencís que em va dur a un estancament temporal per a tornar a cercar nous reptes, fins un determinat moment en el que torno al desencís.

Posada en qüestió (2005- 2009)

En motiu d'una llicència d'estudis: "*Experiències compartides entre els centres de secundària i altres institucions per donar resposta a les necessitats educatives d'alumnes amb risc d'exclusió en el tram final de la seva escolarització obligatòria.*" vaig conèixer a la seva autora Mite Ferrer, donat que vaig ser entrevistada, com a persona que havia ajudat a dur a terme una d'aquestes experiències.

D'aquesta coneixença, en va sortir la meua col·laboració, com a dinamitzadora, a Tarragona dels cursos de formació sobre aules obertes. Formar part del grup de formadors, m'ha donat noves perspectives. També m'ha motivat per a continuar estudiant, (ja sóc llicenciada), m'ha fet plantejar un seguit de neguits que m'aporten molt d'enriquiment com a persona.

I igual que m'ha arribat l'hora de llicenciar-me en psicopedagogia també, potser també, ja és hora de sistematitzar i endreçar els coneixements que tinc sobre l'atenció a la diversitat, tot aprofitant les meves experiències i les del meu entorn.

Què he après?

- Repartits per tota la geografia catalana hi ha professionals que es preocupen per la millora de l'ensenyament, que volen saber d'estratègies, de formes de fer alternatives, per arribar a tot l'alumnat.
- L'esperit d'atendre adequadament als que més ho necessiten té puntes de llança per tot arreu, malgrat pugui conduir a la incomprensió i algunes vegades a la soledat.
- L'experiència de formadora ha estat molt profitosa i enriquidora i he tingut l'oportunitat d'observar la feina que es fa i la que queda per a fer, les estratègies que majoritàriament la gent coneix i aquelles que se'n parla per sobre.
- La formació és el camí que ens durà al canvi, ja sigui la formació que podríem dir "reglada" com l'autoformació, o sigui les ganes d'aprendre, la cerca de nous plantejaments, o el retrobament amb antics plantejaments que ens ajudin en la nostra maduració com a professionals.
- Mai és tard per aprendre.

Als meus 51 anys ja he entrat a la fase final de la carrera, em sento activa i amb ganes d'afrontar nous reptes. He entrat en la fase del *conservadorisme i les queixes* Huberman (1999) i és veritat, vull conservar el que vaig aprendre al principi de la meva carrera, que coincideix amb els nous aires de reforma.

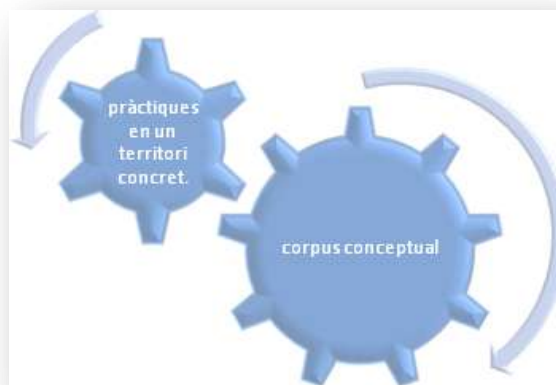


3 Font pròpia: Les meves experiències.

Pla d'actuació.

El meu pla d'actuació consta de tres línies:

- Recerca de teories que fonamentin el discurs de la diversitat a l'educació.
- Recerca de bones pràctiques en un territori concret.
- Lligam entre la teoria i la pràctica.



4 Font pròpia: pla d'actuació, engranatge entre la teoria i la pràctica.

Cal cercar la part teòrica que permeti argumentar i entendre el que he fet fins ara i situar-me respecte al concepte i al tractament de la diversitat en el passat, en el moment actual i comprendre on volem arribar, tot traient conclusions per a futures actuacions.

He viscut diferents maneres d'entendre la diversitat i de fer-ne el tractament, cal doncs anar a cercar les diferents mirades que condueixen a diferents tractaments i pràctiques, per tal d'intentar trobar els denominadors comuns que serveixin per aproximar-nos a un model d'estratègies i bones pràctiques en el tractament de la diversitat.

Els professionals de l'ensenyament, necessitem teories que ens serveixin de referent per a contextualitzar i prioritzar metes i finalitats, per a planificar l'actuació, per analitzar-ne el desenvolupament i anar-ho modificant en funció del que ens envolta i per prendre decisions sobre l'adequació del que estem fent i molt sovint l'acumulació de feina no ens permet dedicar temps a buscar les arrels ideològiques i científiques del que estem fent, és una cultura que ens manca.

Si acceptem que l'educació és quelcom rutinari, estàtic i estereotipat, no necessitem teories, necessitem receptes i instruccions i molt sovint ho demanem. Però educar és quelcom més i per tant és necessari tenir certes, pràctiques, maneres de fer,... fonamentades.

El que hem de cercar són teories que ens donin instruments d'anàlisi i reflexió sobre la pràctica, sobre com s'aprèn i com s'ensenya, sobre com influeixen en l'aprenentatge les diferents variables que hi intervenen: els contextos socials i culturals, les ideologies, les diferents personalitats, els currículums, les agrupacions, la disciplina....

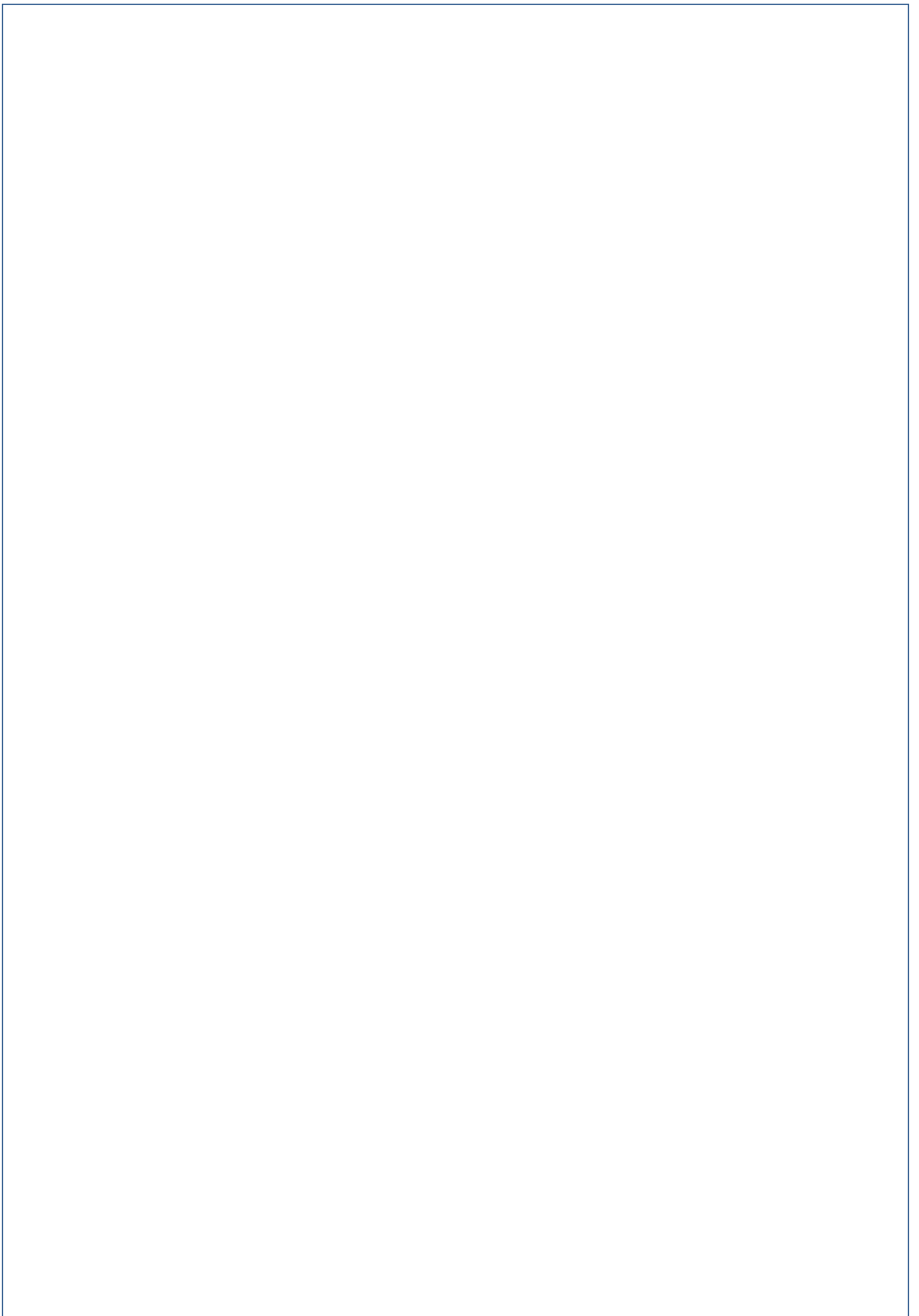
Necessitem referències de bones pràctiques, que ens permetin fer-ne de noves a partir de la reflexió, per això cal compartir-les. Dins de l'àmbit territorial de la Delegació Territorial d'Educació de Tarragona hi ha tot un seguit de projectes i programes, que caldria donar a conèixer per tal que serveixin de punt de partida per a futurs projectes. En aquesta línia ha anat aquesta recerca.

“ Si ja és difícil distingir entre art i ciència en arquitectura , en pedagogia resulta impossible i la pedagogia no serà ciència sense l’art, sense l’artesania, sense el treball pràctic, creador, amb els infants, ni l’educació serà bon art sense la compartida recerca de tècnica i formulació teòrica.” (Mata, 1997)

Cronograma

1. Recerca de documentació teòrica sobre diversitat i estratègies organitzatives.
2. Contacte amb els diferents EAPS, per explicar la llicència, demanar-los col·laboració.
3. Contacte amb els responsables de l’espai virtual espurna per a gaudir d’un espai propi.
4. Presentació formal als diferents equips directius per tal d’obtenir permís per a treballar amb la comissió de diversitat.
5. Elaboració d’entrevistes generals per a tots els centres i entrevistes particulars pels centres on tinguem coneixement d’algun projecte singular.
6. Entrevistes amb els professionals de referència de cada centre.
7. Estudi descriptiu de les entrevistes. Estat actual de cada centre.
8. Estudi dels projectes singulars. Elaboració d’una guia.
9. Anàlisi de casos. Recull i elaboració d’un estat de la qüestió.
10. Elaboració d’una memòria final i resultat del projecte, dins l’entorn virtual i amb paper.

	Setembre	Octubre	Novembre	Desembre	Gener	Febrer	Març	Abril	Maig	Juny
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										

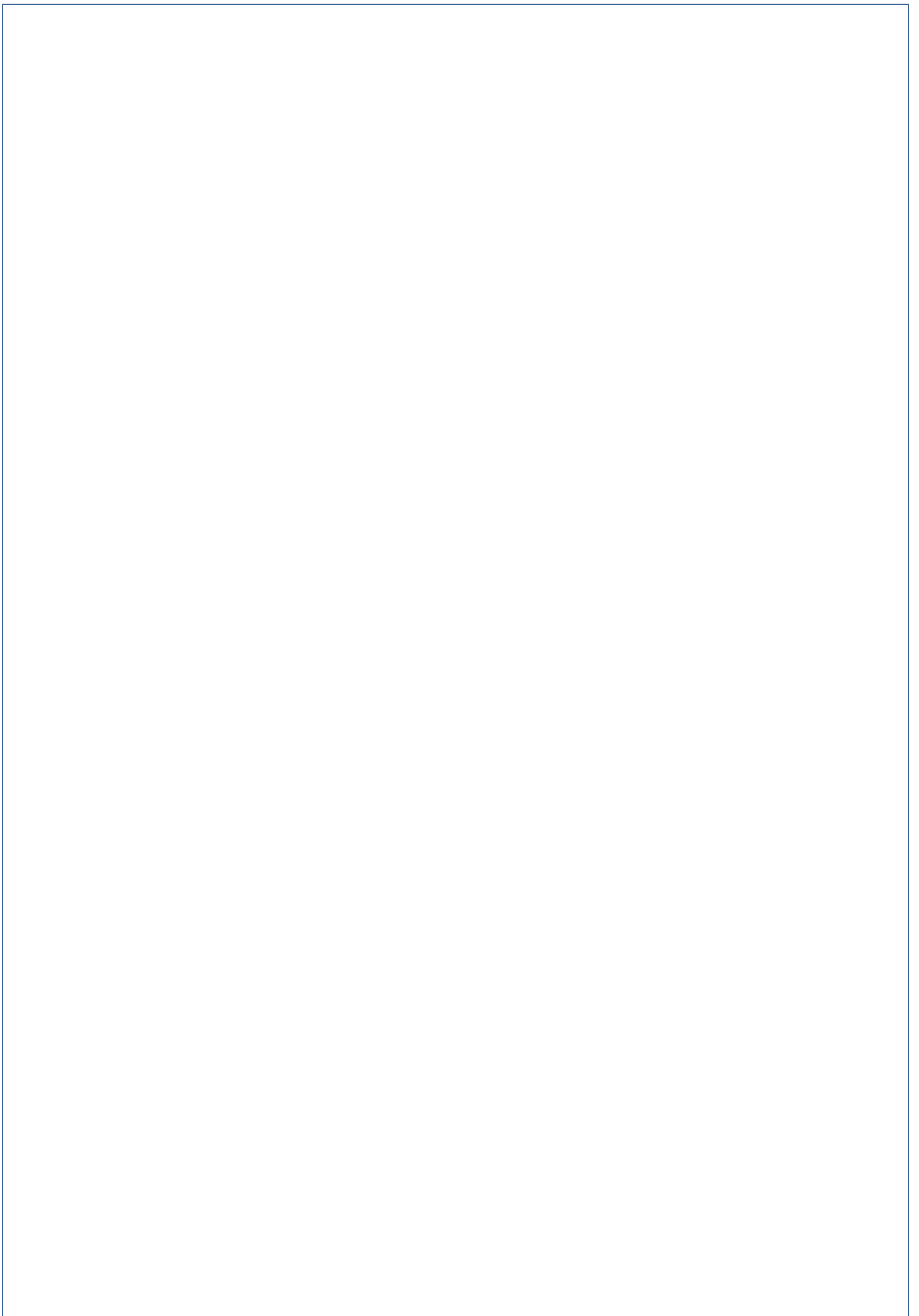


Bloc 1

Quinze qüestions que cal respondre per entendre el significat d'educar en la diversitat a l'ESO.

Propòsit 1: Comprendre el concepte de diversitat. Pedagogia de la diversitat.

1. D'on venim, on som? Perspectiva històrica.
2. Democràcia i educació.
3. Finalitats de l'educació. Funció social.
4. Educar o instruir?
5. A visió d'ocell. Els canvis legals en el sistema educatiu espanyol, amb la mirada cap el concepte de diversitat.
6. Cap on anem? Ensenyament basat en competències.
7. Què significa diversitat?
8. Atenció a la diversitat, atenció a la diferència.
9. Fonts de diferències que poden conduir a la desigualtat.
10. Les aportacions de la reforma educativa a l'atenció a la diversitat.
11. Noves perspectives sobre el concepte d'atenció a la diversitat.
12. L'atenció a la diversitat des de la perspectiva del Departament d'Educació.
13. Forma d'entendre la singularitat de l'alumnat des de la perspectiva dels agrupaments.
14. L'educació abocada al canvi i a la millora.
15. Els tractament de la diversitat des de la mirada del professorat.



1. D'on venim, on som? Perspectiva històrica.

Tot i que els meus esquemes mentals necessiten del concepte de contemporaneïtat per entendre els processos històrics que tenen lloc durant els segles XIX i XX, puc entendre que el concepte de modernitat esdevé una línia de pensament que travessa l'anomenada contemporaneïtat. El concepte de modernitat és útil a l'hora de tractar els processos que expliquen els avenços científics des del Renaixement, sobre tot si tenim en compte que l'anomenada revolució científica té lloc durant el segle XVII a Europa; de la mateixa manera també és adequat, el concepte de modernitat, per analitzar l'evolució del pensament filosòfic, d'on es deriva l'estudi de com educar? En aquest sentit és plausible entendre la il·lustració, que té lloc al segle XVIII, com una generalització i conseqüència de la raó establerta en el pensament que es basteix des del Renaixement.

Si Maquiavel, per exemple, suposa el trencament amb la ciència política concebuda com a debat teològic, és lícit dir que la construcció de la ciutadania, nascuda de les revolucions burgeses, està immersa en la modernitat (la ciutadania s'estableix a les declaracions de drets que acompanyen processos com la Independència dels estats Units o la Revolució francesa).

A partir d'aquest raonament, assumeixo els esquemes d'anàlisi històrics establerts en els treballs de pensadors de la pedagogia actual. En aquests raonaments s'obvia la contemporaneïtat a la que aquí al·ludeixo.

El procés històric que ara presento pretén oferir la perspectiva històrica de la manera d'entendre el significat d'educar des de la premodernitat fins els nostres dies.

Les fonts consultades per a l'elaboració d'aquests esquemes són: Al.lés, G. (2008), Alavedra, J.;Moreno,V. (2008), Bauman, Z. (2008), Bartra, R. (2004), Besalú (2006), Essomba (2005), Hirt (2001), Martínez (2006), Verdú, (2007).

Premodernitat.

PREMODERNITAT	
PERÍODE	Edat mitjana i Renaixement.
RELATS	Un únic relat. L'església i els senyors.
RELIGIÓ	Hi ha una única religió que legitima l'ordre social. Església i Estat feudal s'identifiquen. Amb el Renaixement, hi ha un trencament progressiu de l'Estat feudal, amb la formació de l'Estat autoritari renaixentista (teoritzat per Maquiavel).
LA FE	Lligada a la institució religiosa.
VALORS	L'acceptació del propi destí. Conducta dependent del subjecte (Déu orienta la conducta). Ètica basada en vigilància superior. La noblesa i l'aristocràcia dels cognoms, com a valor Desconeixement de l'altre. A finals de l'Edat Mitjana trobem la necessitat d'especialització, cosa que fa emergir la nova ciència moderna.
FORMA DE VIDA	Vida al camp, lligada als cicles de la naturalesa. Senyors i criats. Propietat jurisdiccional.
TREBALL	Sector primari: el camp, la mar, la naturalesa. Treball= labor, càstig. Esclau: qui no disposa del seu temps.
OCI	Lligat als cicles naturals.
SOCIETAT	Sistema dual, pertinença o no al grup. Amics o enemics. Sociabilitat densa. Període centrat en la producció de béns materials. Dificultats de comunicació. L'existència humana es veu vinculada a un sentit totalitari que orienta de forma global i sense esclatxos els comportaments, les percepcions i els judicis de les persones.
IDENTITAT	Acceptació del destí
DECISIONS	Acceptar el destí.
RELACIONS	Connexions personals profundes.
RAÓ	Des del Renaixement, la raó regeix la vida Viure una doble vida no es honest, es valora la lleialtat i la fidelitat
RELACIONS INTERCULTURALS	-----
EDUCACIÓ	Assegurar la transmissió dels oficis mitjançant el binomi mestre i l'aprenent. Instruir els joves en els aprenentatges bàsics per a desempallegar-se a la vida. L'educació era patrimoni de les classes socials benestants.
DIVERSITAT	No podem parlar del concepte de diversitat.
MODEL EDUCATIU	Selectiu.

5. Premodernitat

Modernitat.

MODERNITAT	
PERÍODE	Segle XVI (il·lustració) fins a meitats del segle XX (amb la Il·lustració en el segle XVIII). La Revolució científica, té com a punt àlgid el segle XVII (Darwin, suposa la culminació d'aquesta, tot i ja ser a nivell històric contemporani).
RELATS	<p>Els grans relats : El relat catòlic : “Déu va crear el món a la seva imatge, i semblança. Si vols ser feliç i sentir-te lligat a l’Univers, has d’estimar els altres”.</p> <p>El relat purità-calvinista: La creació és producte de la perfecció de Déu , per tant s’ha de ser perfecte, honest, treballador, responsable, complidor. El relat comunista: El sentit de la vida rau en lluitar per aconseguir la plena igualtat entre les persones i la justícia universal.</p>
RELIGIÓ	Separació església/Estat.
LA FE	Lligada a una institució religiosa. Contempla la raó.
VALORS	<p>Els tres grans relats de la modernitat tenien en comú uns valors que donaven cohesió al sistema social i que es poden resumir en dues paraules: Excel·lència i responsabilitat (sentit del deure, de l’esforç i el sacrifici). Durant la segona meitat del segle XVIII s’implantarà l’ètica de la raó on destacarà la figura de Kant, el qual defensarà la idea que és possible trobar principis morals que governen la conducta humana sobre la base de la raó. Dintre de l’àmbit de la Il·lustració apareix l’utilitarisme (Bentham) des d’on es proclama que tots els éssers som iguals i es defensarà la idea que s’han de tenir en compte els interessos dels demés. És la base del futur estat de benestar</p> <p>Ja en els inicis del segle XIX va destacar la figura de Hegel, considerat un filòsof molt influent dintre d’aquest segle i que va criticar i es va oposar a l’utilitarisme i superar a Kant. En aquest precís moment, el ser humà modern canvia la seva fe en Déu per una fe en la llibertat i l’home: allò teocèntric es converteix en antropocèntric i per tant es torna materialista. Posteriorment va aparèixer en aquest mateix segle la figura de Nietzsche, el qual recolzava “ lo hermoso”. Tot això va desembocar en la persona de Freud, ja dintre del segle XX, també en contra dels conceptes bàsics del cristianisme: s’ha d’evitar la culpa i per tant ignorar la idea de pecat. Un altre esdeveniment d’aquest darrer segle el tenim en la Segona Guerra Mundial. Aquest fet va ajudar als pensadors existencials a predicar amb la idea que la raó ens guiava però no havia pogut aconseguir un home millor i per tant, ben entrat el mig segle XX, es començà a pensar que res val. Ni la llum de la raó, ni la moral racional, ni la lluita de classes, ni les idees de Nietzsche, ni l’anul·lació de la culpa freudiana van ser capaços de salvar a la humanitat del daltabaix que ens venia a sobre. Déu ha mort en el segle XIX, i l’home ha mort en el XX. És el principi de la fi del modernisme i la arribada del postmodernisme.</p>
FORMA DE VIDA	Capitalisme industrial. Segons Max Weber (1864-1920): El capitalisme modern, per aquest autor, es va sostenir sobre la visió de la vida de l’ètica protestant, segons la qual les persones no necessiten fer bones accions per agradar a Déu (=justificar-se per les obres) perquè és Déu qui les elegeix

prèviament. Al contrari del catolicisme, segons el qual la bondat es demostra amb fets (compartint els béns i estimant), per l'ètica protestant l'acumulació de béns i riqueses és un signe de benedicció de Déu. Aquesta visió va predominar als països anglosaxons i al nord d'Europa, on el capitalisme es va estendre més ràpidament.

El model de persona valorat per aquesta societat és la que podria tenir els trets d'un elegit per Déu: rica, obedient, feïnera, competent i lleial, amb un fort sentit del deure i la vocació. D'aquesta manera es cau en una trampa: el treball es veu com un fi en sí mateix i es controla el temps per ser més productiu, complidor, responsable.... benaurat, en una paraula. En el cas de les dones, el seu paper està limitat a l'àmbit privat (casar-se, cuidar els pares o ser monja) i no inclou l'autorealització professional.

TREBALL	Sector secundari; indústries. Tot i que la tècnica i els seus avenços des del segle XVIII s'explica i es sustenta en la Revolució Científica, també necessitem dels factors sociològics, econòmics (acumulació de capital) i polítics per explicar el fenomen de la Revolució Industrial. Treball= dignitat, honor, esforç
OCI	Temps de descans i/o formació, en funció de les jornades laborals.
SOCIETAT	Societat de classe sòlidament cohesionada Revolució sociocultural de la Il·lustració: l'aparició dels drets individuals i de la llibertat de les persones, reconegudes com a éssers. La declaració dels drets de l'home i del ciutadà 1793. Drets humans de primera generació. <i>"Tots els homes són iguals per naturalesa davant la llei"</i> (article 3) <i>"La llibertat consisteix en poder fer, tot allò que no infligeixi danys en l'altre: així, l'exercici dels drets naturals de cada persona no té més límits que aquells que assegurin als altres membres de la societat el gaudiment d'aquest mateixos drets".</i> (article 6) Neix el ciutadà.
IDENTITAT	Treballar, lluitar. La identitat de les persones es construeix lligada al territori on naixien i les seves institucions de poder i, per tant, tant la identitat, com l'educació o les relacions humanes eren sòlides, compartides i duradores. Els joves rebien els mateixos missatges educatius a l'escola, a la família, al barri.
DECISIONS	Trobar el lloc en el món. Trobar el teu destí . Projecció en el futur.
RELACIONS	Relacions lligades al treball.
RAÓ	La raó regeix la vida. Viure una doble vida no és honest, es valora la lleialtat i la fidelitat.
RELACIONS INTERCULTURALS	Imperialisme etnocentrista. L'aparició dels grans relats va coincidir amb el final de l'era dels imperis i el naixement dels Estats-Nació: un país, una llengua, una religió, un mateix sistema educatiu, una xarxa cultural, i va permetre l'aparició de les grans institucions empreses, partits, que funcionaven de forma vertical.
EDUCACIÓ	Fins el segle XIX, la socialització del nen es realitzava en família. Amb la revolució industrial i la incorporació d'homes i dones a les fàbriques neix la necessitat d'organitzar un sistema d'educació pensat com a lloc de socialització. A partir d'aquest moment, seran els Estats els qui assumiran les responsabilitats relatives a l'ensenyança i l'educació. Període de profundes transformacions sense problemes i convulsions. L'ascens del moviment obrer organitzat era una de les fonts de preocupació per a les classes dirigents, ja que suposava una amenaça per a l'ordre

establert. Els Estats, per contrarestar-ho, elaboraven programes educatius amb interessades dosis de patriotisme i valors morals. Durant el segle XIX, l'ensenyament es va bifurcar d'una manera ben significativa entre l'escola primària destinada als fills del poble, i l'ensenyament secundari reservat als fills de les classes dominants a qui calia preparar per ocupar els llocs dirigits que els reservava la societat burgesa. A principis del segle XX amb els avenços de les tecnologies aplicades a la indústria el sistema educatiu es va obrir a seccions tècniques i professionals. La demanda de mà d'obra qualificada va canviar substancialment el panorama i l'escola es va convertir en una màquina de seleccionar. Els resultats obtinguts al final dels estudis primaris determinaven quins tindrien, entre els fills del poble, el privilegi de prosseguir amb els estudis secundaris. L'ensenyança com un medi de promoció social per als més dotats. (Hirts 2001). Actualment s'escolten veus que semblen reclamar-ne el retorn.

DIVERSITAT La diversitat del món apareix com a concepte de recerca i com a objecte d'estudi serà el motor del progrés científic .
Tractament de la diversitat de dues formes:

- Pressió per assimilar tot el que és diferent als patrons establerts per les institucions.
- Segregant allò que no és assimilat.

Contraposicions entre adaptats i inadaptats, normals i anormals, exitosos i fracassats, bons i dolents, disciplinats i indisciplinats, motivats i desmotivats....

MOLDEL EDUCATIU Selectiu

6. Modernitat

Postmodernitat.

POSTMODERNITAT	
PERÍODE	A partir dels anys 70.
RELATS	L'escepticisme. L'ambigüitat Aquest període es caracteritza per una nova filosofia de vida on ningú vol estar subjecte a les normes, tot es representa relatiu, res està bé ni malament d'una forma absoluta i en la que es dóna una crisi profunda de valors. Ens trobem amb l'ètica del desig i on l'utilitarisme serà la base de l'estat del benestar.
RELIGIÓ	<i>Nova religiositat – sense absoluts.</i> L'home postmodern és agnòstic (impossible de saber si Déu existeix o no) i nihilista (rebuig i negació de tots els valors del passat). Allò que preocupa són els ingressos mensuals, l'estat corporal. Totes aquestes coses esdevenen en l'home postmodern una religió. Però aquestes bases no són el suficientment fortes per sostenir el dia a dia de la vida, i a l'home postmodern qualsevol problema l'enderroca, per tant encara que rebutgi un credo o una religió cerca substituïts.
LA FE	Recerca espiritual i personal. Consumisme religiós.
VALORS	La capacitat per gaudir de la vida. Allò que és divers és bo.

Aquest postmodernisme comporta la mort dels grans ideals viscuts fins ara i que havien regit l'esdevenir de les diferents societats. Aquest nou model comporta la arribada de d'individualisme, el qual té implícit unes característiques:

Crisis dels grans ideals: tot és relatiu i on la veritat no es concep com única i absoluta. Els grans ideals fins ara de lluita, han deixat de ser-ho. Cada persona entra en la seva pròpia lluita del les petiteses del dia a dia i per tant de gaudir per damunt de tot.

Les emocions estan per damunt de la raó.

L'hedonisme:(allò que comporta plaer). Antònim de sacrifici i la aparició de l'autorealització. L'home postmodern decideix que com que no està en les seves mans canviar res, el millor és gaudir al màxim de la vida.

Crisis de normes. Al postmodern no li agraden les normes ni les regles imposades per ningú. Això ens porta a la crisis de l'ètica ja que el que compta avui és l'estètica.

Individualisme. S'ha perdut la fe en l'ésser humà i per tant no es confia amb la resta. L'home està sol i no es comunica.

Tot es relaciona amb el cos i el sexe. Allò que prima és la joventut, fer-se vell és un trauma.

Narcicisme. És un petit resum de tot allò dit fins ara. L'ésser postmodern es va deslligant de la societat en què viu per mitjà de les fantasies personals o de grandesa. Passa tant de temps reconeixent els seus valors i les seves virtuts que no li queda temps per pensar en els altres, en la resta del món. Jo, jo i jo

Homogeneïtat i negació de la bipolaritat. El segle XXI es caracteritza per no acceptar bipolaritats tan naturals com la vida mateixa. Una d'aquestes bipolaritats fa referència a la joventut-vellesa. No ens impacta la saviesa d'un vell, ens crida l'atenció i li aplaudim si es manté jove. Un altra bipolaritat és la idea de masculinitat i feminitat. Aquest dos conceptes poden mesclar-se fins al punt de perdre les seves característiques diferencials.

Falta de models. Falten en el nostre temps persones o personatges capaços de voler-nos fer com ells, capaços de generar el desig de voler ser com ells. Confusió entre comunicació i informació. La primera fa referència a escoltar més que parlar i principalment amb els ulls. La segona fa referència a tot allò que ens arriba.

FORMA DE VIDA

Crisi del petroli. Allau immensa d'informació que circula sense control el món es globalitza i es nacionalitza simultàniament .

Augmenta la producció de bens, però disminueix el treball.

Vivim en una societat tecnològica, però desconfiem de la tecnologia.

Confiam part de la nostra llibertat als polítics , però desconfiem d'ells.

No sabem si estem progressant o retrocedint.

Creiem que el coneixement és important però són el sentiments els que ens fan feliços o desgraciats.(Marina cit a Essomba, 2005)

TREBALL

Sector terciari: serveis.

Treball = vocació

Processos laborals que escindeixen les tasques dels treballadors en components mesurables, cada vegada més petits, fent que el treball de les persones perdi qualificació i sotmetent-lo a nivells cada vegada més control tècnic. Creixement de riquesa i acumulació de capital, basat en la producció en massa.

OCI	Temps per a la diversió.
SOCIETAT	L'ambigüitat. Les estructures de l'Estat s'han fet molt fortes, centralitzades i intervencionistes, s'han fet reformes orientades a l'estat del benestar. Formes socials organitzades, associacions on tot gira al voltant de la formalització i estructuració de la vida social. Però amb manca d'igualtat d'oportunitats, on no ha reduït la desigualtat social, sinó que n'ha accentuat les diferències.
IDENTITAT	Si no has tingut varies vides, ets vist com a limitat. Consumir no només objectes, sinó canvis, instants, aventures i fins hi tot persones. Eufòria front felicitat. (Verdú, 2007)
DECISIONS	Viure l'avui. Hedonisme.
RELACIONS	Relacions lligades a la diversió.
RAÓ	Les emocions controlen la vida.
RELACIONS INTERCULTURALS	Imperialisme postcolonial. Racisme cultural. Possibilitat de crear una nova civilització basada en el diàleg. Assimilació no hi ha lloc per dues cultures diferents.
EDUCACIÓ	Després de la Segona Guerra Mundial, les grans infraestructures i les innovacions tecnològiques industrials van generar un context de creixement econòmic potent i estable, cosa que requeria gran quantitat de mà d'obra qualificada principalment en el camp de la química, l'electrònica, la indústria, la banca. o els serveis Això va comportar perllongar la durada de l'escolaritat i l'extensió a sectors socials que fins al moment no havien tingut accés a l'ensenyament secundari. L'increment del nombre d'estudiants va ser espectacular i es va produir una massificació sense precedents que va generar canvis. Per començar, la selecció ja no es realitza espontàniament en acabar la primària, sinó que esdevé dins de la pròpia secundària, i la massificació provoca un augment espectacular del fracàs escolar i del nombre de repetidors. L'esquema clàssic segons el qual als fills de les elits els corresponia cursar humanitats i clàssiques, als de les classes mitjanes estudis moderns, i als fills del poble abandonar els estudis o decantar-se per opcions tècnico-professionals, es veu sotragat per la massificació dels anys 50-80 que trastoca aquest meravellós equilibri natural. (Hirt 2001) sosté que aquesta selecció, que es realitza espontàniament dins la secundària, segueix essent una selecció social produïda pel que irònicament denomina un gran "miracle pedagògic", i és que l'escola ha esdevingut, com per art d'encanteri, una màquina reproductora de les desigualtats de classe, com ho corrobora el fet que l'accés universal a l'ensenyament secundari no hagi reduït les desigualtats.
DIVERSITAT	Infinita pluralitat d'opcions i variacions que es donen sobre un objecte o fenomen si la realitat es diversa, si l'ésser humà no pot copsar l'universalisme, aleshores tota creació humana ha d'anar orientada vers la recerca de múltiples cares ocultes.
MODEL EDUCATIU	Model integrador

7. Postmodernitat

Modernitat líquida.

MODERNITAT LÍQUIDA.	
PERÍODE	Sorgeix als anys 80, com a resultat de les xarxes globals que han configurat Internet i els NTIC'S. Es consolida a partir del 1991, (la caiguda del mur de Berlín. Globalització del sistema capitalista i extensió del parlamentarisme democràtic) El terme modernitat líquida és del sociòleg Zygmunt Bauman.
RELATS	No hi ha grans relats. Hi ha la cultura del present el qual dóna importància a la velocitat i a l'eficàcia i desprecia la paciència, l'esforç i la perseverança.
RELIGIÓ	No hi ha una religió dominat.
LA FE	Recerca espiritual i personal. Consumisme religiós.
VALORS	Viure el moment present . Manca de lligams. Incertesa.
FORMA DE VIDA	Capitalisme financer. Civilització de l'excés i de les coses supèrflues.
TREBALL	NTIC'S. Treball= Plaer aprenentatge, compartir coneixements.
OCI	Temps per a la diversió/aprenentatge/formació.
SOCIETAT	Drets humans de tercera generació: drets individuals. La igualtat home/dona, els deficients. La inclusió social versus l'exclusió. Desig de consumir i de gaudir. Societat Pluricultural, regida per un mercat global. La cohesió social com a possibilitat d'un projecte col·lectiu i compartit de futur on es pugui viure des d'una certa diferència. Aquest plantejament implica valors i actituds compartits. I això no és fàcil d'aconseguir, sobretot tenint en compte que la nostra tradició social i cultural ha fet de la homogeneïtat un dels trets bàsics de la cohesió social. Besalú (2006)
IDENTITAT	Múltiples identitats. Abans la identitat, estava lligada al territori, ara tenim territoris sense identitat.
DECISIONS	Desig de viure varies vides, una darrera l'altra o a la vegada. Secon live. S'han de prendre decisions constants per tal de no quedar enrere, ni i ser exclòs del joc.
RELACIONS	Múltiples relacions, Es comparteix una afició amb uns i una conversa política amb altres .. La fragmentació de les relacions permet eludir el conflicte de les vertaderes relacions. Es busca una experiència variada i substituïble. Relacions temporals. Fragmentació. Res és per tota la vida. Ni família, ni parella ni amics íntims: Mobilitat espacial. Internet= cosmos de connexions interpersonals.
RAÓ	Les emocions controlen la vida. Si no has tingut varies vides, ets vist com a limitat. Consumir no només objectes, sinó canvis, instants, aventures i fins hi tot persones. Eufòria front felicitat. (Verdú, 2007)
RELACIONS INTERCULTURALS	Globalització econòmica. Cauen els gran relats + diàspora = dret a la diferencia cosa que comporta múltiples identitats. Això produeix un impacte sobre l'ànima el temps i les relacions cosa que també impacta sobre la forma d'aprendre. (Bartra, R. 2004)
EDUCACIÓ	La cultura de la modernitat líquida no fomenta l'afany d'aprendre i acumular coneixements.

L'Escola ja no és dipositària privilegiada del saber. És una font més entre altres i alhora competeix.

El professorat ja no es considerat com aquella persona que posseeix totes les habilitats i sabers, ni tan sols en la seva matèria.

L'Escola ja no té el poder d'organització i d'ordre que li ha donat el sistema tradicional. Ara ha de trobar sortides imaginatives adaptades a la realitat canviant.

Es tracta de fer possible que tots els joves sense excepció puguin pujar al tren de la modernitat en qualsevol moment del seu trajecte vital. Si seguim els raonaments de Bauman, tot intentant entendre la metàfora de les bales de canó i les bombes intel·ligents que ens diu: en les antigues societats estàtiques, els canons apuntaven i les bales seguien una trajectòria previsible. En l'actualitat, les bombes són intel·ligents, és a dir, canvien de trajectòria en funció de la selecció d'objectius, acumulant i desestimant informació mentre es troba a l'aire. D'aquí, el concepte d'educació per a tota la vida, que no és un invent recent, sinó que es troba a la base de la cultura clàssica.

Els individus han d'aprendre i oblidar, seleccionar i desestimar.

En aquesta societat ens podem trobar amb un munt de problemes, discòrdies, maltractaments, rebuig vers els fills, falta de model parental,... Cosa que repercutirà en l'escola.

La cohesió social ha de ser l'objectiu bàsic de l'educació. S'han de desenvolupar habilitats per al diàleg i l'entesa, per a ser capaços de resoldre conflictes. Una educació per a crear ciutadania.

DIVERSITAT Gran diversitat de contextos i de situacions familiars i culturals. Convivència de moltes situacions, cosa que comporta complexitat. Tothom és divers.

MODEL EDUCATIU Es vol arribar al model inclusor-transformador.

8. Modernitat líquida.

Relatiu a l'educació.

Amb anterioritat al segle XX.

Si obviem el pensament antic (el "paidos" grec, per exemple), un dels primers models d'escola que es troben, és al segle IX, creada per Carlemany que reconeixia l'educació com a valor, comprenia:

- Educació elemental, impartida pels capellans a les *escoles parroquials*. La finalitat d'aquestes escoles era adoctrinar a les masses camperoles, mantenint-les al mateix temps dòcils i conformes.
- Educació secundària, impartida a les *escoles monàstiques* que eren els convents.
- Educació superior, impartida a les escoles imperials, on eren preparats pels funcionaris de l'Imperi.

Aquest model, o similars, es va anar reproduint. La concepció era la d'una institució familiar, militar o religiosa que mantenia l'ordre social a partir de sistemes selectius segons la pertinença a una determinada classe social.

Durant molts segles el paper de l'escola va consistir en la transmissió de valors culturals i socials de la classe dominant, ja fossin els senyors feudals a l'Edat Mitjana o la burgesia, després de la revolució burgesa.

Alguns intents referents a "l'educació popular", els trobem els segles XVII i XVIII amb educadors com Vives (1492-1540), Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778) i Pestalozzi (1746-1827) que van esdevenir notables filòsofs i reformadors, desenvolupant una part important de la destrucció de la ideologia de l'ordre feudal.

L'impacta que va produir la Revolució francesa i les noves idees sobre l'educació. "*l'educació universal gratuïta i lliure esdevindrà el "leitmotiv" de les minories progressistes*". (Monés 1977: 35)

Però malgrat avenços en els corrents de pensament i el desenvolupament de la didàctica i el coneixement de l'home, ens trobem que el sistema educatiu respecte a l'educació universal, evoluciona molt a poc a poc així es poden trobar afirmacions com la que ens cita Perrenoud

"Lelièvre (1990) cita el Testamento político de Richelieu, que indica perfectamente lo que está en juego:

Así como un cuerpo que tuviera ojos en todos sus órganos sería monstruoso, un Estado también lo sería si todos sus sujetos fueran sabios [...] Si las letras fuesen profanadas por todo tipo de espíritus, veríamos más gente capaz de formular dudas que de resolverlas, y muchos estarían más dispuestos a oponerse a las verdades que a defenderlas [...] Se vería tan poca obediencia que el orgullo y la presunción serían corrientes.

A este deseo de mantener el orden se añadía la preocupación de no malograr inútilmente los recursos. Lelièvre recuerda que, en la memoria sobre las pequeñas escuelas inspirada por Colbert, se puede leer:

En estas escuelas se enseñaría solamente a leer y a escribir, las cifras y sus operaciones. Y al mismo tiempo, se obligaría a quienes son de baja extracción, e ineptos para las ciencias, a aprender un oficio. Y se excluiría de la escritura a aquéllos que la providencia ha hecho nacer para la condición de labrar la tierra, y a los que sólo se enseñaría a leer". (Perrenoud, 1998: 14)

Un altre exemple el trobem en el Sistema educatiu liberal a Espanya en el Pla Pidal ,(que amb el temps esdevindria en la Llei Moyano (1845)) en el Plan General de instrucció Pública (1836) es pot llegir

“División en elemental completa e incompleta y superior. Obligación de sostener una escuela en todo pueblo que llegara a los 4000 vecinos , creación de comisiones locales y provinciales de instrucción primaria, gratuidad solo para los “niños pobres” “ Abandono del principio de gratuidad la financiación pública debía crecer cuando la instrucción ha de abarcar mayor número de individuos y “ conforme en estos escasean los medios de adquirirla”, disminuyendo, “al paso que siendo menos los que se dedican a determinadas ciencias , conviene dejar su estudio únicamente a los que tienen medios para costearla “, a fin de que “no abrir ancha puerta a la masa indigente por un camino que no le es dado seguir”. (Bartolomé, B. 1994 : 60)

La societat dominant té por de la universalització de l'ensenyament, aquest ha de ser un instrument selectiu i cada classe social ha de tenir el seu lloc i això només ho pot reproduir l'ensenyament. Ho podem trobar reflectit en afirmacions com aquesta:

Ni el propi autor del mal hagués pogut inventar un esquema millor adaptat a la destrucció de l'Imperi. Cada pas que es dona per a convertir als obrers en una classe diferent e independent, és un pas donat- i un pas molt llarg- cap a un resultat fatal “ James Chronicle Aquest text es va escriure quan, seguint la moda de l'emancipació liberal, es va fundà el 1823 La London Mechanics Institution (més tard serà la Birkbek College) sota la inspiració de Thomas Hoggskin i amb l'objectiu declarat de donar formació als treballadors sobre “els fets de la química i la filosofia mecànica de la ciència de la creació i la distribució de la riquesa. (Bernal 1967: 351)

Quan els capitalistes es van situar al poder tampoc van promoure l'extensió de l'educació. La nova classe obrera necessitava coneixements elementals, llegir, escriure i “les quatre regles” per a realitzar el seu treball, l'ensenyança li fou atorgada freqüentment sobre la base dels mínims recursos. No hi havia cap raó perquè l'ensenyament superés aquest nivell i s'introduïssin idees que podien ser inconvenients.

El moviment obrer del segle XIX va estar íntimament lligat a aconseguir el dret de l'educació per a les classes treballadores sota el lema “ Educar, agitar, organitzar”. La majoria de líders del

socialisme van tenir una gran cultura i una gran part, malgrat l'origen obrer, van ser autodidactes.

A Espanya el 1876 es va crear la Institución Libre de Enseñanza (ILE) fundada per un grup de catedràtics separats de la Universitat per defensar la llibertat de càtedra i negar-se a ajustar l'ensenyament als dogmes oficials en matèria religiosa, política o moral. La ILE va esdevenir el centre de gravetat de tota una època de la cultura espanyola i el camí per introduir les més avançades teories pedagògiques i científiques que s'estaven desenvolupant arreu del món. L'eina per a fer-ho era el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE) en el que hi apareixien figures com Bertrand Russell, Henri Bergson, Charles Darwin, John Dewey, Santiago Ramón y Cajal, Miguel de Unamuno, María Montessori, León Tolstoi, entre d'altres.

Durant la Segona República es van dur a terme moltes iniciatives pioneres a nivell d'educació i a nivell social, com per exemple les Colònies Escolars, la Universitat Internacional d'estiu, les Missions Pedagògiques...

La Guerra civil del 1936 i la posterior confiscació dels bens, van suposar un llarg parèntesi dins del territori espanyol, però va continuar desenvolupant la seva tasca en diversos països on hi havia exiliats. La LOGSE, al seu preàmbul diu que vol recuperar el seu esperit

A Catalunya el 1898 es creava l'escola Sant Jordi, que donà lloc l'any següent a l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. "La protectora", com popularment era coneguda, es constituí *"per fomentar la creació d'escoles a base del nostre idioma, en les quals s'ensenyi a conèixer i estimar la nostra terra i la nostra història i, també per a formar un material pedagògic apte per a la referida finalitat, es preocupa alhora per tot allò que significa avenç i modernitat sobre tots els problemes relacionats amb l'eficàcia de l'ensenyament."* (Cots 2001:22).

Segle XX, l'educació bàsica com a dret universal.

Al segle XX es va arribar a l'educació bàsica com a dret universal, i a un limitat accés dels treballadors a l'educació superior, el resultat ha estat l'abandó de la classe social de pertinença per mitjà de l'educació i l'emergència d'una nova jerarquia social basada en el nivell

d'instrucció que ara intenta la reproducció de l'antiga situació d'estratificació i jerarquia social amb els fills de la marginació.

La demanda d'educació va anar en augment a mesura que la tecnologia i la ciència formaven part del món industrial. El món de l'educació que s'havia mantingut sempre dins d'uns mateixos paràmetres va haver de donar resposta a noves situacions, per tal d'educar a tota la població. El procés d'assumir el caràcter canviant de la societat i modificar la seva estructura classista, és un procés lent.

L'educació classista es va trencar per primera vegada a Rússia, després de la Revolució d'Octubre 1917. El sistema educatiu soviètic, basat en la ideologia marxista-leninista, va aportar teories i pràctiques pedagògiques que es veuen reflectides en els treballs d'Antón Makarenko.

Trobem intents de canvi, que s'emmarcaven dins d'un moviment de renovació creixent a nivell europeu i americà, en assenyalarem els que es van produir a Catalunya.

El 1901 Francesc Ferrer i Guardia va crear l'Escola Moderna que preconitzava un ensenyament laic i racionalista, especialment adreçada als fills dels obrers i completament independent de l'Estat. El 1906 hi havia 34 escoles amb aquest tarannà.

1906 l'Escola de Mestres de Joan Bardina.

El 1908, l'Ajuntament de Barcelona es va preocupar de l'escolarització postulant la idea " no es tracta simplement de construir escoles sinó d'aixecar-ne el nivell, intervenint en tots els aspectes de l'educació".

El 1912 s'acorda la creació de l'escola del Bosc , inaugurada el 1914.

El 1919 començaren a funcionar les escoles del Patronat Domènech, on Artur Martorell demostrà que l'escola activa es podia fer a escola pública.

Del 1918 al 1920 l'escola de mestres d'Eugeni d'Ors ; i el 1920 al 1923 els Estudis Normals de la Mancomunitat.

Amb l'arribada de la dictadura de Primo de Rivera 1923, tot aquest moviment s'aturà i es replegà en la privada, Alexandre Galí fundà la Mutua Escolar Blanquerna on perfilà un dels elements de l'escola nova, la consciència tècnica del mestre per a la comprovació objectiva dels ensenyaments " *la pedagogia en el moment de l'aplicació és un art, un art vivent " " tant com un art és una tècnica , de la qual l'art no se'n pot desempallegar" (cit. Cots 2001: 27).*

Des del 1920 l'escolarització a l'estat espanyol era obligatòria, però això no garantia res en absolut, no és té constància de l'escolarització total, un mestre tenia al seu càrrec una cinquantena d'alumnes, no hi havia plantejaments pedagògics. Normalment eren escoles no graduades, la qualitat de l'ensenyament primari era tant baixa que es necessitava una prova per entrar a fer els estudis secundaris. Es començava als 7-8 anys, o quan els pares volguessin. Era habitual abandonar l'escola per anar a treballar 13-14 anys si no més aviat. Llegim a La Veu de Catalunya del 14 de juliol del 1936.

“En la major part dels pobles... l'escola es troba instal·lada en un barracot infecte. Sense cap condició higiènica, mancada de llum, d'aire, d'alegria, més comparable a una presó que no pas a un lloc que, per principi, ha d'ésser especialment agradable. La pobresa del material escolar ja ho diu tot. Unes taules despintades, coixes, brutes de tinta i trossejades; uns bancs rònecs, estrets, inhospitalaris; per les parets uns cartells fills dels més rudimentaris mètodes pedagògics; uns mapes d'Europa anteriors a la Guerra Gran (1a Guerra Mundial), quan no uns mapes d'Espanya en els quals figuren Cuba i Filipines... Emmarcant tot aquest trist panorama, el mestre..., qui lluitant entre dificultats i manca de mitjans, va sorteiant obstacles i inconvenients que una inveterada rutina posa.” (cit. Bombí, B. 2009)

A Espanya el primer intent de fer arribar l'ensenyament a tota la població, es va produir durant la segona República. L'educació era considerada com un dret que l'Estat devia garantir a tota la ciutadania. En aquesta etapa es van formar molts professors, i es van crear 13.000 escoles i 5000 biblioteques, i es van concedir beques als estudiants més necessitats.

El mestre tarragoní, Marcel·lí Domingo, en ser Ministre d'Instrucció Pública (abril- desembre 1931), va dibuixar el que seria l'Escola Nova tenint com a referència els programes educatius reformadors de França, Mèxic i Rússia.

Una mostra del pensament del moment la trobem en algunes cites a (Pujades 1996:337-361) Domingo, en el preàmbul del Decret per a la creació de centres escolars, escriu: *“España no será auténtica democracia mientras la inmensa mayoría de sus hijos, por falta de escuelas, se vean condenados a la perpétua ignorancia”*. Pretenien construir 5000 escoles cada any i 7000 el primer any mitjançant la concessió de préstecs. També cal fer esment que s'eliminava el sistema d'oposició i l'entrada a l'ensenyament era mitjançant “cursillos de selección”, cursets de pràctiques i pedagogia per a futurs mestres.

L'escola nova que tenia com a principis:

- **L'escola unificada**, que es basa en el principi que tot l'alumnat és igual i per tant ha de rebre la mateixa educació. És a dir, que els fills de la classe obrera no tenen perquè

tenir un educació diferenciada dels fills de la classe burgesa, ja que tots ells seran futurs membres de la ciutadania republicana en igualtat de drets.

- **L'escola laica** on cap alumne podia ser obligat a cursar religió. De totes maneres el dret a cursar aquesta matèria el tenia tothom, només s'havia de sol·licitar al mestre per escrit. Ell mateix la impartiria si ho volia, o ho delegaria en el rector de la parròquia, el qual faria la classe dins del centre escolar i en horari lectiu (l'alumnat que no la fes es dedicaria a fer classe de manualitats).
- **La coeducació, o escola mixta** (no es va consolidar, només a Catalunya va ser obligatori durant la Guerra Civil).
- **Gratuïta**
- **Bilingüisme** (en les zones on hi havia una llengua pròpia diferent) consistia en establir únicament la llengua catalana... en els centres de pàrvuls i en la primària fins els 8 anys. A partir dels 8 anys s'havia de començar a ensenyar el castellà gradualment.

Segons Pujades (1996) respecte al bilingüisme es destaquen tres idees: La necessitat pedagògica d'atorgar a la llengua materna un paper *principal* " *Es un principio Universal de pedagogia que la enseñanza primaria para ser eficaz ha de producirse en la lengua materna*". El fet del reconeixement polític i jurídic de Catalunya. La reparació de les injustícies respecte a la llengua catalana per part de la Dictadura.

Seguint el llibre de Pujades, trobem els avatars que va haver de seguir Marcel·lí Domingo per incloure en la nova Constitució part dels seus ideals i cita les crítiques que va rebre, en senyalarem una: " *Si se entrega la enseñanza a un demócrata de nuestros días, hará de la Instrucción Pública un instrumento para llegar a una igualdad absurda en la sociedad.*" Acció Catòlica. (Pujades, 1996: 364)

Marcel·lí Domingo, fou destituït del ministeri cinc dies després d'haver aprovat la Constitució, li van donar el Ministeri d'Agricultura.

A Catalunya, els anys 1930 al 1936 constituïren una època brillant. Tot semblava enfocat cap a l'establiment de l'escola única. El lligam real amb el batxillerat es faria en temps de la República, que el 1932 fundà L'Institut Escola en col·laboració amb el Patronat Escolar de l'Ajuntament de Barcelona. Aleshores ja es vivia la contemporaneïtat en el camp de la pedagogia, així, Roger Cousinet i Cèlestin Freinet vingueren a Barcelona els anys 1932 i 1933, respectivament. El 1936 es va crear l'Institut d'Observació Pedagògica per a nois i noies, portat per Emili Mira. Les escoles d'estiu es reprengueren el 1930. Les converses pedagògiques de l'escola d'estiu el 1934 versaven sobre l'escola unificada, mitjans per a establir-la.

Moltes d'aquestes activitats perduraren fins a l'acabament de la guerra, les escoles funcionaren fins a la darrer moment. El CENU (Consell d'Escola Nova Unificada) havia fet esforços desesperats per complir la consigna "Cap nen sense escola i cap escola sense mestre".

Seguint Bombí, B. (2009), intentarem fer un breu recorregut per les repercussions a Catalunya.

Fou a Catalunya on el moviment de l'escola nova o escola activa va poder desenvolupar-se més durant el primer terç de segle. L'adhesió generalitzada de la classe dominant, una potent burgesia industrial, als nous corrents culturals europeus va obrir les portes de totes les institucions públiques i privades als nous corrents pedagògics que se seguïen al país. El moviment era molt plural i en podem distingir tres grans corrents principals:

- El vinculat a la dreta nacionalista i amb el suport de la Mancomunitat. En formaven part Joan Bardina, Joan Palau Vera, Alexandre Galí...
- El corrent de centreesquerra sorgit del catalanisme republicà que fou el majoritari i calà sobretot en el professorat públic. Fou el que utilitzà la Generalitat republicana per crear el nou sistema educatiu. Hi pertanyien Rosa Sensat, Artur Martorell, Joaquim Xirau...
- El corrent obrerista, que criticava el reformisme dels altres.

Malgrat l'incapacitat de legislar i l'escassetat de recursos de Catalunya en aquesta època cal destacar els principis de la Generalitat republicana sobre l'educació, reflectits en la primera llei elaborada pel Parlament que fou l'Estatut Interior de Catalunya:

- L'ensenyament primari ha de ser obligatori per tota la població i gratuït per tal de garantir-ne l'assistència. A més a més ha de ser impartit en la llengua del país: el català. Ha de transmetre a la futura ciutadania els valors del treball, la llibertat, la justícia social i la solidaritat entre humans.
- L'ensenyament serà laic en tots els seus graus.
- Aquells estudiants més aptes mancats de recursos propis la Generalitat s'ha de comprometre a pagar els seus estudis en tots els seus graus.
- Cal respectar la llibertat de càtedra.
- La Generalitat s'ha de comprometre a salvaguardar l'existència i l'obra de les organitzacions privades que contribueixen al progrés dels estudis i a la formació espiritual del poble català.

Principis pedagògics:

Rebuig de l'escola tradicional.

Masó deia respecte a l'escola tradicional

“Hi ha un saber emmagatzemat en uns llibres que ell [el professor] subministra a petites dosis als seus alumnes sota l'obligació de memoritzar-ho fins a saber-ho al peu de la lletra. L'endemà, la tasca principal és preguntar i posar una puntuació. El dia dels exàmens, els nois, com en una fira de mostres, vénen a exposar la seva mercaderia on hi ha una mica de tot: els rius i muntanyes de la Xina, l'arrel cúbica, el teorema de Pitàgores, el binomi de Newton, la llista dels reis visigòtics, la classificació científica dels insectes, etc.”. (cit. Bombí, B. 2009)

Artur Martorell:

Un dels principis de la nova educació és que el mestre ha de cedir el lloc a l'alumne com a eix de l'escola, que l'alumne és l'agent actiu en la seva pròpia educació i que el mestre ha d'inhibir-se, ha de quedar-se aparentment al marge moltes vegades, deixant que l'alumne faci les seves conquestes educatives. Ja no és el mestre qui explica lliçons, imposa criteris, pronuncia discursos o fa sermons, no és el mestre qui transmet el seu coneixement als deixebles, sinó que és el mestre qui prepara els camins, qui impulsa els treballs, qui insinua les direccions, qui encarrila les conquestes, qui estudia les característiques i possibilitats dels seus alumnes, però com si no fes res. No és el mestre autoritari, elevat damunt la tarima, que domina olímpicament la classe.

Alguns han pensat que això era minimitzar la categoria i el treball del mestre, que això era molt senzill, que el mestre hauria de fer poca cosa; i jo els dic que això és molt difícil i complicat, que la tasca, ara i segons aquest concepte, és més dura i pesada que abans. És més tensa i necessita una capacitat d'amor i entrega molt considerables. (cit. Bombí, B. 2009)

Volien d'adaptar la tasca docent al procés biològic del creixement tot seguint les etapes evolutives de la natura. De fet, un dels objectius de l'Escola Nova era establir unes bases científiques basada en la pedagogia que l'elecessin a ser una autèntica disciplina amb un mètode específic. Per a això utilitzà els avenços d'una altra disciplina llavors també molt nova, la psicologia moderna d'Adler i Freud.

El joc tenia un paper important en aquesta filosofia, ja que aquest era i és l'interès més important de tots per l'infant i l'adolescent. Per tant l'ús del joc fou un dels mètodes

pedagògics més importants a l'Escola Nova: Treure profit d'unes activitats agradables per l'alumnat.

Aquest oasis es va veure trencat amb la finalització de la Guerra Civil, on va guanyar la dreta més ferotge. Els vencedors destruïren un model d'escola lligada a la renovació pedagògica, però aquest model revifarà a poc a poc i serà un dels referents del model actual.

Tot seguit, a Europa va viure la segona guerra mundial. Els anys 50, al Regne Unit, apareix l'idea de l'igualtat d'oportunitats, idea que es veurà temperada per la teoria de la dotació que explica el fracàs escolar per manca d'aptituds per a fer uns estudis llargs, la igualtat d'oportunitats queda reduïda a l'oportunitat del major progrés. Una manera de dir que no cal somiar, que no s'ha de pretendre arribar al mateix nivell d'instrucció que les classes altes, sinó arribar als "seus propis límits". (aquest discurs, encara emergeix de tant en tant).

Per donar caràcter científic a les Ciències de l'educació es van introduir les proves d'intel·ligència, que tenien l'origen en la recerca d'una criminologia científica. Aquestes proves, fetes amb barems inadequats a les realitats socials diverses, van portar a seleccionar als nois i les noies segons capacitats sense tenir en consideració els dèficits de l'entorn social. L'aplicació d'aquestes proves va portar a segregar el 80% de l'alumnat britànic, després de la guerra, a partir dels 11 anys, aconseguint així una manera de mantenir al pobre al seu lloc, fent-lo perdre així el dret a queixar-se.

La teoria de la dotació (capacitats intel·lectuals) s'expèn, i per molt lamentable que resulti, és vist com quelcom natural, no tothom té les mateixes aptituds per tant cal donar "l'oportunitat del major progrés". El fracàs és quelcom individual, ni es pensa en la possibilitat del fracàs del sistema escolar.

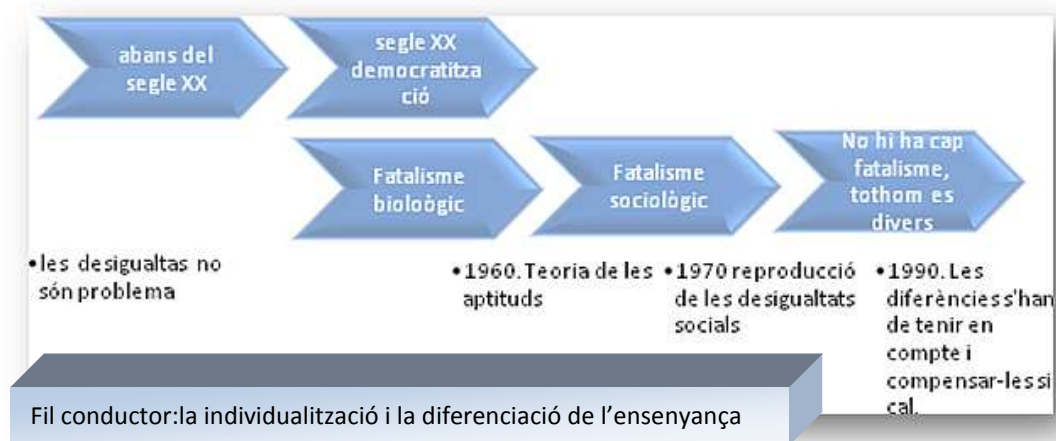
Els anys 70 es va començar a parlar de que les possibilitats d'èxit escolar o fracàs estaven íntimament lligades a la condició social de la família (i encara ho estan), llavors ja es va dir que "els fracàs no era una fatalitat" i es va introduir la "pedagogia compensatòria", segons el principi d'una "discriminació positiva". Al 1966 als EEUU i al Canadà, impulsat per Blomm va començar la "pedagogia del domini", que es fonamenta en la idea següent: *"en unes condicions apropiades d'ensenyança, pràcticament tots els alumnes poden dominar la matèria ensenyada i això fins al final de l'escolaritat obligatòria, per no dir més enllà"* (Huberman, 1983 cit. a Perrenoud, 1998: 13). A Europa, en aquesta línia trobem a Claparède.

Es pensa que el sistema escolar porta cap a una funció de reproducció de les classes i les jerarquies socials. Per tant ja trobem un plantejament sobre el funcionament del sistema. La idea de fracàs escolar es desplaça cap al terreny polític. S'augmenten els nivells

d'escolarització, sense enfrontar-se a les diferències entre els alumnes de diferents classes socials. El professorat es sent culpable per participar en un procés de reproducció de les desigualtats i impotent per a fer-li front. Tot va en benefici de les classes afavorides. Es parla de compensació que adopta la forma d'escoles alternatives.

A la societat l'interessa la reproducció del sistema, però per altra banda el creixement i la posició competitiva d'una nació en el món, pot demanar una major instrucció dels seus ciutadans cosa que incità a les classes dirigents a democratitzar l'ensenyament.

El resultat ha estat la producció de noves classes i noves jerarquies, l'escola no ha congelat l'estratificació, sinó que ha fet emergir una societat de classe mitja instruïda i que desitja la instrucció dels seus fills.



9. Evolució del tractament de les desigualtats. Font pròpia.

Actualment s'inicia la cerca de les respostes pedagògiques al fracàs escolar, o sigui el tractament de la diversitat, principalment al voltant de la pedagogia diferenciada Universalització de les alternatives en els sistemes educatius actuals. No es creu en un fatalisme biològic ni sociològic es propugna una reforma de l'escola per a pujar el nivell global de la formació de les noves generacions tot facilitant l'accés a estudis llargs.

(Wang, 1999:13) diu: "Els debats sobre l'educació en la diversitat des d'un punt de vista alternatiu daten de principi de segle" (Whipple 1925).

"Els canvis en la conceptualització de les diferències individuals van aparèixer a la vegada que es feien avenços en la psicologia cognitiva i la investigació sobre els processos que es produeixen a l'aula. En comptes de jutjar els aprenentatges dels alumnes pels seus resultats dels test o per les diferències dels imputs, l'accent s'ha posat en

l'anàlisi del procés intrínsec de l'aprenentatge cap a la competència.” (Ackerman, Sternberg i Glaser 1989, Snow i Farr 1987 Wang i Lindvall 1984)

A Espanya, durant els 40 anys de la dictadura franquista, el país tenia una xifra elevada d'analfabetisme, cosa que frenava el seu desenvolupament. L'educació va estar lligada a l'ensenyament privat religiós, que va monopolitzar especialment l'ensenyament secundari.

L'extensió de l'escolaritat i la obertura del món de l'educació a tota la societat, es va començar a produir amb la Llei General d'Educació del 1970 i va culminar amb la Llei de 1990.

Segons Puelles (citada a Coll, 1999: 122)

L'estructura institucional que la Llei Moyano consolida és fonamentalment bipolar i centenària (va restar pràcticament intacta fins el 1970), Tot i que hi hagi nombroses reformes educatives, els nens espanyols seguiran ingressant en el sistema educatiu mitjançant l'ensenyament primari: la majoria impulsats per la llei de la necessitat només faran aquests estudis que, per altra banda, no condueixen acadèmicament enlloc. Un nombre reduït de nens, pertanyents a les classes mitjanes i altes, deixarà als 10 anys l'ensenyament primari i cursarà un llarg, complex i costós ensenyament secundari. Finalment, un nombre més reduït encara, aconseguirà passar el llindar de les universitats, destinades a la formació de minories rectores de la nació. (Puelles 1996 :21)

UNESCO any 1991

(...) Com que la prolongació de l'escolaritat obligatòria més enllà del primer nivell (Educació primària) ha implicat sovint, la incorporació d'una estructura de primer cicle d'ensenyament secundari que ja estava diversificada, el problema que es planteja a la pràctica és decidir si convé conservar i modificar aquesta estructura.

La llei de 1970 trenca amb l'estructura bipolar i introdueix les bases per a l'ensenyament comprensiu, encara que no quedi explícit. Tanmateix, la prolongació de sis a vuit cursos introduït per la llei es va fer a costa d'ampliar cap amunt la durada de l'educació primària, enlloc d'estendre cap avall la durada de l'educació secundària, amb una certa concessió afegida a la vella estructura bipolar del sistema educatiu mitjançant la diversificació dels alumnes en dues vies formatives al seu acabament; d'aquesta manera evitava el problema d'haver de decidir la diversificació més enllà de l'educació Primària.

A partir d'aquí entra en crisi el model uniformador i selectiu i es comença a pensar en un model comprensiu, per a formar com a persona tot incorporant les diferents experiències i valors procedents de la gran diversitat social i cultural que ara gaudeix de l'educació.

És en aquest període que es començarà a parlar de diversitat i a donar diferents significats i valors a aquets terme. Entra plenament en joc l'atenció a la diversitat, ja que fins a la LOGSE no s'emprava el terme encara que si que hi havia una dedicació especial, podem trobar mètodes (no cal oblidar que en escoles rurals, barris... ja feia anys que els moviments de renovació abordaven el concepte, encara que no aplicaven el terme).

Des de 1990, la presència obligatòria a les aules d'alumnes fins als 16 anys va esdevenir un gran assoliment social. Encara que va generar i generi conflictes no es pot negar que ha estat un gran pas. L'atenció de la diversitat va provocar i encara provoca conflictes, entre professorat i famílies d'alumnes entre si, entre el professorat i l'administració educativa, entre professorat i alumnat, entre professorat i professorat.

Situacions noves, provoquen noves respostes, en el nostre cas, a l'obligatorietat fins als 16 anys, que es va posar en mans del professorat de l'antic BUP, s'hi ha afegit l'arribada de nou vinguts, cosa que en molt poc temps ha generat canvis molt radicals i difícils de fer per a un sector del professorat, que per altra banda continua treballant amb alumnes de Batxillerat, on l'educació ja no és obligatòria i les perspectives són diferents. Aquests canvis són difícils de realitzar i costen un esforç complementari a tot el sistema.

A tot això se li ha d'afegir que el coneixement, en el moment actual, té unes característiques que no havia tingut abans. En les últimes dècades s'ha produït una enorme multiplicació de la informació, que creix d'una manera exagerada. Quan aquesta informació es converteix en coneixement, aquest queda obsolet amb una gran rapidesa. Vist des d'aquesta perspectiva, la figura del mestre deixa de ser el centre de tot el que es produeix en el marc cultural i escolar.

S'està produint una mena de divorci entre els interessos que tenen els nens/es amb els compromisos escolars; i l'esforç cada vegada més dur dels professors per tractar de transmetre aquelles claus que suposadament haurien d'ajudar el nen per interpretar tot allò que els envolta.

Si seguim entestats a transmetre la informació i el coneixement de la manera que s'ha fet sempre, estarem transmetent "*más de lo mismo*" i aleshores aprofundirem, cada cop més, el divorci entre el tipus de coneixement que traspassem al nostre alumnat i les seves necessitats reals, tant en el món escolar com després en el món real, a la seva pròpia vida i això és més greu.

Tot just encara no està paït el canvi que representava la LOGSE hem entrat en un altre llei, la LOE /2006, aquesta llei, està en consonància amb la forma de pensar actual, que la trobem definida per (Delors, J. 1996)

L'educació com una utopia necessària.

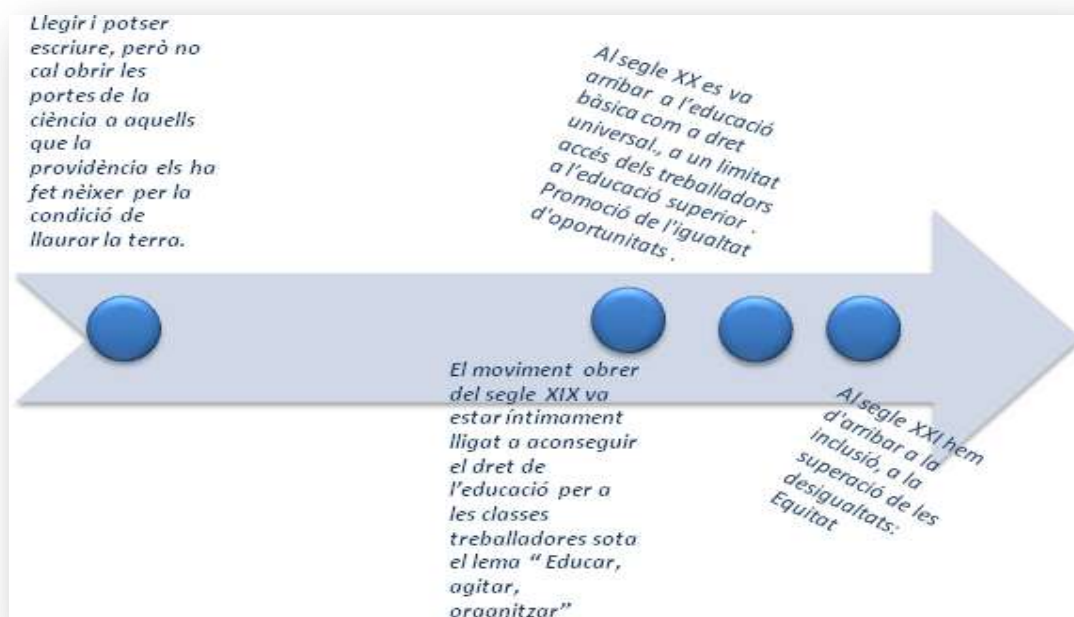
Es considera a l'educació com instrument indispensable per a que la humanitat pugui progressar cap a ideal de pau , llibertat i justícia social.

Les polítiques educatives han de ser un procés permanent d'enriquiment dels coneixements, la capacitat tècnica, però també sobre tot, com una estructuració privilegiada de persona i de les relacions entre els individus, entre els grups i entre les nacions.

La funció central de la UNESCO es basa en l'esperança d'un món millor, capaç de respectar els drets de l'home i la dona, practicar l'enteniment mutu i fer del progrés del coneixement un instrument de promoció del gènere humà, no de discriminació.

L'atenció a la diversitat ha esdevingut l'eix d'actuació la igualtat i l'equitat principis fonamentals.

Cal reflexionar des dels àmbits científics i pedagògic-didàctic i del professorat que entenem per alumnes diversos i les mesures que estem aplicant per atendre a la diversitat, o per educar en la diversitat.



10 Font pròpia. Trets generals de la visió de l'educació al llarg del temps

1. Democràcia i educació.

Seguint el pensament de John Dewey (1856-1952) (considerat un dels filòsofs socials nord-americà més destacat del segle XX): La democràcia és una forma de govern que permet la participació dels ciutadans en la presa de decisions. Consisteix en què cada individu ha de ser consultat de forma activa i no passiva, de manera tal que es faci per si mateix partícip del procés d'autoritat, de control social i que les seves necessitats i desitjos tinguin l'oportunitat d'enregistrar-se de manera que comptin en la determinació política col·lectiva.

És una forma de viure, associada a una experiència de vida comunitària. Equival a la supressió d'aquelles barreres de classe, raça i territori nacional que impedeixen que l'home percebi la plena significació de la seva activitat.

Això significa que, a més d'una forma de govern, la democràcia suposa i exigeix una forma d'organització social que garanteixi la igualtat dels ciutadans.

Implica que el sistema polític i la igualtat social s'acompanyin d'equitat material.

Dewey (1957) va assignar a les institucions educatives un paper de protagonista en la construcció de la democràcia, creia que la democràcia no podria subsistir ni desenvolupar-se sense l'educació.

L'escola ha de preparar a les futures generacions per a les obligacions i responsabilitats que comporta la societat democràtica. Els/les mestres tenen la tasca de promoure una comprensió intel·ligent de les forces i moviments socials de la societat de seu temps. Creia que el/la mestre/a ha de prendre partit que no es pot mantenir en una posició neutral. Una de les condicions que va assenyalar Dewey com a necessària per a les escoles puguin comprometre's amb la tasca de construir societats democràtiques fou la necessitat que els docents coneguin i es familiaritzin amb les necessitats de la major part de la població. També demanava als docents que no es limitessin a la transmissió dels coneixements (informació) sobre les problemàtiques socials, sinó que actuessin sobre elles i va establir una contundent distinció entre el que significa conèixer i comprendre, per això han de tenir llibertat per fer la seva tasca.

Cal anar cap un ensenyament democràtic, per això cal canviar la funció propedèutica de l'ensenyament, encara molt generalitzada malgrat sigui objecte de moltes crítiques des de finals del segle XX. Crítiques perquè aquesta funció està essencialment adreçada a una minoria



11. Àmbits que ha de tenir present una escola democràtica. Adaptació (Bolívar, Guarro i altres 2007: 17)

l'ensenyament a capes de la societat desheretades dels béns culturals, fa que en diferents llocs apareguin col·lectius d'ensenyants i de pensadors que cada cop donen més importància a un ensenyament no només adreçat a preparar les persones més capacitades, sinó a tothom i, per tant, no només per donar resposta a les necessitats acadèmiques o estrictament professionals. El concepte "educar per a la vida" comença a entendre's per quantitat d'escoles, en les quals s'introdueixen nous continguts d'aprenentatges que ja no estan vinculats de manera exclusiva a assignatures o matèries, amb la intenció exclusiva d'entrar a la universitat.

L'educació ha de ser democràtica en el sentit fort de garantir a tota la població l'adquisició d'un currículum comú bàsic, sense el qual corre greu risc de veure negada la seva ciutadania en determinades formes d'exclusió social. Així en una zona on els percentatges de no obtenció del Graduat en ESO són elevats, el sistema educatiu no practica una educació democràtica, ja que gran part dels individus es veu abocada a alguna forma d'exclusió. (Bolívar 2007:14)

d'alumnat, aquell que pot arribar a fer estudis superiors i per tant, al adreçar-se a una minoria, deixa a gran part de la població sense l'atenció adequada.

La progressiva difusió del pensament democràtic, fa que cada cop es pensi més en la importància que l'educació té per al desenvolupament de la persona independentment del paper professional que aquesta hagi de tenir en la societat. La generalització de

El professorat és un agent molt important en la construcció de la democràcia

Un bon professional docent ha d'interioritzar un codi deontològic basat en els valors democràtics que comporta el sentit de la responsabilitat social de la seva funció, que la de moure a facilitar l'acompanyament responsable dels alumnes, el diàleg i la cooperació amb la família, la pràctica de l'exercici de la funció tutorial en el sentí ampli, i ha de promoure la interacció del centre educatiu, amb l'entorn i amb les institucions del territori (Tribó Traveia 2008: 36)

Per altra banda cal tenir present que hi ha molts estudis, que indiquen que com més alt és el nivell cultural de la població d'una nació majors són les possibilitats de que la nació sigui democràtica. Jonh Dewey considerava l'augment de l'educació com a requisit de la democràcia.

*L'educació ha de ser democràtica en el sentit fort de garantir a tota la població l'adquisició d'un currículum comú bàsic, sense el qual corre greu risc de veure negada la seva ciutadania en determinades formes d'exclusió social, els professionals han de ser conscients de la responsabilitat social de la seva funció.
(Bolívar, 2007:14)*

Les institucions educatives juguen un paper molt important en la construcció de la democràcia. Han de preparar a les futures generacions per a les obligacions i responsabilitats que comporta la societat democràtica, entesa com a forma de govern que permet la participació dels ciutadans en la presa de decisions. (Dewey, 1957)

2. Finalitats de l'educació. Funció social.

Les finalitats de l'ensenyament corresponen a la funció social de l'ensenyament . Quina és la funció social que ha de tenir el sistema educatiu?, i en conseqüència, quin tipus de ciutadà ciutadana ha de promoure l'ensenyament?

Una societat jerarquizada farà que el seu sistema educatiu sigui seleccionador, que promoció als integrants de les classes altes o a les persones més capacitades per tal que accedeixin a la formació superior universitària, o formarà als membre de la societat en funció d'un determinat perfil tècnic que es necessiti, seleccionarà, no formarà en el sentit ampli de la paraula.

Hi ha dues funcions socials clarament marcades:

- La funció propedèutica selectiva, que té com objecte el coneixement.
- La funció integral orientadora que té com objecte la competència, entenent per competència la capacitat o habilitat d'efectuar tasques o fer front a situacions diverses de forma eficaç en un context determinat per al qual cal mobilitzar actituds, habilitats i coneixements al mateix temps i de forma interrelacionada.

Aquest fil argumental, tret de les presentacions i conferències d'Antoni Zabala, ens encaixa amb la presentació dels dos grans sistemes pedagògics. (Suchodolsky cit. Essomba 2005:77)

Identifica dos grans sistemes pedagògics fonamentals:

- **pedagogia de l'essència:** *aquella intencionalitat educadora que estableix els criteris educatius en funció de la finalitat educativa, deixant en segon terme les necessitats i característiques pròpies de l'educand; concepció selectiva. les diferències individuals són un obstacle que cal eliminar, embolcallats per un paradigma racionalista, tendeixen a focalitzar l'educació com una transmissió del saber en què allà que importa és el contingut cultural acabat, i aquesta transmissió es produeix de forma col•lectiva (que no socialitzada. La pedagogia de l'essència parteix del pressupòsit antropològic de la transcendència. Es tracta d'una pedagogia utòpica i ucrònica. És utòpica perquè tendeix a buscar i educar en els valors absoluts, en les idees universals. És ucrònica perquè està fora del temps, el present és només un desplegament de*

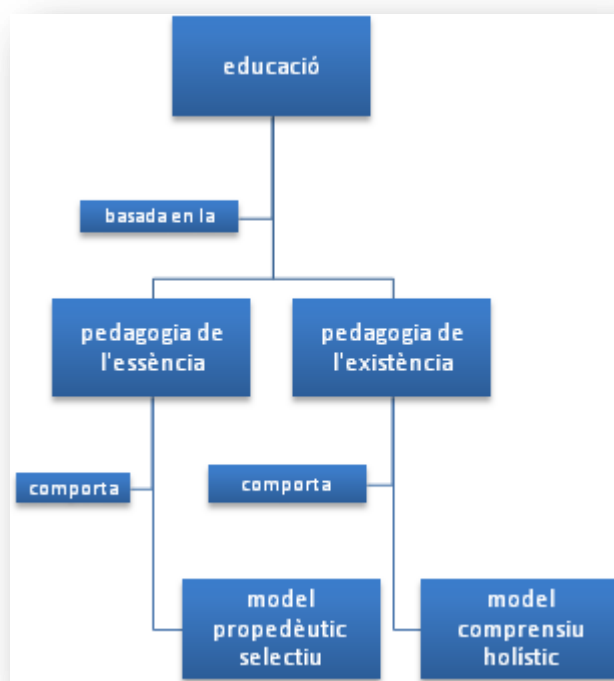
mecanismes en funció d'un objectiu, que queda fora del mateix present. Una característica molt significativa és el determinisme, creure que existeixen factors causals que provoquen uns efectes i no uns altres. No existeix un lloc a la creativitat, la intuïció, l'espontaneïtat...ja què, aquestes poden entorpir la consecució de les fites objectives que cal assolir.

- **pedagogia de l'existència:** *enfoca els criteris d'actuació partint i prioritant la realitat del subjecte al qual s'educa. Comprensiva, aquest sistema porta inherent l'atenció a la diversitat, és la que crea el context necessari per a què les pràctiques educatives siguin coherents amb l'atenció a la diversitat. les diferències individuals són un valor a considerar com oportunitat. S'entén l'educació com el desenvolupament integral i global de la persona, per aquest motiu es dóna tanta importància a l'atenció individualitzada com una de les mesures que més i millor poden traduir en la pràctica els principis d'un oportú tractament de la diversitat. El fonament antropològic de la pedagogia de l'existència no és la transcendència sinó la immanència, fa referència a una visió de la pròpia vida basada en la persona concreta, en l'ésser humà. Quan partim d'aquesta visió més existencialista no es pensa en l'individu com un ésser imperfecte que ha d'assumir una perfectibilitat a través d'un procés amb un punt i final, sinó que és més aviat un camí de progrés personal, amb un desenvolupament contingent a les condicions de cada pas.*

D'aquests dos sistemes se'n deriven els models d'educació segons la seva funció social.

- El model **propedèutic selectiu** on l'objecte és el coneixement.
- El model **comprensiu holístic** on l'objecte és la formació integral i la inclusió.

El model propedèutic selectiu, ens condueix cap a una Escola selectiva on l'educació esdevé un instrument de classificació i jerarquització, en tant que



12 Font pròpia. Models d'educació segons la seva funció social.

selecciona i promou cap a etapes educatives superiors els/les alumnes que tenen més capacitats per estudiar (d'intel·ligència, de voluntat o de mitjans socials i econòmics).

El model comprensiu, contempla l'educació com un instrument de promoció i desenvolupament personal i social de tot l'alumnat, no solament dels més aptes, i la funció social que se li demana és dotar a la ciutadania d'una formació integral, partint de la base que tothom pot aprendre, i ha d'aprendre, fins al màxim de les seves possibilitats.

Per entendre millor les diferències d'ambdós models hem intentat resumir les aportacions sobre el tema que trobem a Pujolàs, P. (2005)

Trets distintius

Una educació i una escola selectiva	Una educació i una escola inclusiva.
L'objectiu és que els alumnes aprenguin més que els altres. Competitivitat. Individus competents i hàbils	L'objectiu és que l'escola contribueixi a "adquirir", fins al màxim de les possibilitats de cadascú. No es tracta de saber més que els altres, sinó de saber tot el que es pugui . Ciutadans competents però no competitius Individus competents, hàbils, autònoms i crítics.
Selecciona l'alumnat en funció de la seva capacitat d'aprendre sabers que són coneixements codificats i classificats que es van acumulant al llarg de l'escolaritat.	L'escola ha de contribuir desenvolupar els sabers que defineix (Delors ,J. 1995) Saber, saber fer, saber ser i saber conviure
Escola per uns quants, perquè no tots tenen la capacitat ni la voluntat (les aptituds i les actituds) necessàries per adquirir sabers. Per tant uns han de ser atesos de forma "ordinària" i els altres de forma "especial".	És una escola per a tothom.
Es fonamenta en la lògica de la homogeneïtat Mesura l'èxit pel nombre d'alumnes que obtenen títols, pe tant es desfà dels que no poden obtenir-los	Es fonamenta en la lògica de la heterogeneïtat. Mesura l'èxit en la capacitat "d'afegir" alguna cosa al que ja sabien i al que eren els alumnes en entrar-hi, fins al màxim de les seves capacitats i possibilitats. La importància és " el valor afegit", no la meta. Acull a tothom i no margina a ningú.
Cerca de mètodes eficaços que li serveixin per la seva finalitat, aconseguir l'èxit.	Cerca mètodes, estratègies i maneres d'organitzar la classe que li permetin atendre junts alumnes diferents, sense que cap en surti perjudicat, encara que no vulguin o no puguin aprendre.
La diversitat s'identifica amb els alumnes que no aprenen, per tant és un problema, que s'ha d'eliminar.	La diversitat és una cosa natural i enriquidora i per això cal trobar la manera d'atendre-la de forma adequada, tot potenciant les diferències que ens fan singulars i tot compensant , combatent o anul·lant, si és possible, les desigualtats

13. Trets distintius educació selectiva i educació inclusiva. Adapatació Pujolas, P. (2005)

4. Educar o instruir?

Así pues, nadie discutiría que el legislador debe ocuparse sobre todo de la educación de los jóvenes. De hecho, en la ciudades donde no ocurre así, eso daña a los regímenes, ya que la educación debe adaptarse a cada uno de ellos: pues el carácter particular de cada régimen suele no sólo preservarlo, sino también establecerlo en su origen; por ejemplo, el carácter democrático engendra la democracia y el oligárquico la oligarquía, y siempre el carácter mejor es causante de un régimen mejor...

Está, pues, claro que la legislación debe regular la educación y que ésta debe ser obra de la ciudad. No debe dejarse en olvido cuál debe ser la educación y cómo se ha de educar. En los tiempos modernos, las opciones sobre este tema difieren. No hay acuerdo sobre lo que los jóvenes deben aprender, ni en lo relativo a la virtud ni en cuanto a lo necesario para una vida mejor. Tampoco está claro si la educación debería preocuparse más por la formación del intelecto o del carácter. Desde el punto de vista del sistema educativo actual la investigación es confusa, y no hay certidumbre alguna sobre si deben practicarse las disciplinas útiles para la vida o las que tienden a la virtud, o las que salen de lo ordinario (pues todas ellas tienen sus partidarios) Respecto a los medios que conducen a la virtud no hay acuerdo ninguno (de hecho no honran todos, por lo pronto, la misma virtud, de modo que difieren lógicamente también sobre su ejercicio).

Què us sembla aquesta cita? Qui deu ser l'autor? Quan s'ha pogut escriure?

Encara que no ho sembli aquesta cita és d' Aristòtil , *Política* , VIII, 1 y 2

Per tant el debat i la discussió sobre l'educació ja el trobem abans de Crist. La influència del poder sobre l'educació, si l'educació ha de fer bons treballadors, amb bons coneixements teòrics o a formar persones ... La discussió sobre si l'escola ha d'instruir o de formar persones.

Sovint a l'ensenyament secundari ens trobem, sense adonar-nos, immersos en d'aquest debat, acceptem que hem de formar persones, però prioritzem la instrucció.

La gran pregunta: Què és ensenyar/educar?

Transmetre coneixements o donar habilitats per transformar, mobilitzar la informació en coneixement?

“ensenyar o educar”. El verb ensenyar prové d’un altre que vol dir “posar segell”, educar, pel contrari prové de educere “extreure” i eduqués “encaminar cap a “. Posar segell ens porta al pensament d’igualar en el sentit de buscar un patró ideal que s’ha de seguir .

Si ho entenem com a “conduir”, idea molt arrelada entre molts pares,i no pocs educadors i gairebé la totalitat de polítics del pensament únic, l'educació consisteix en "assenyalar" el camí correcte en tots els sentits, segons els valors de la societat dominant.

Si ho entenem com “extreure”, podem definir l'educació com:

Un procés continuat, que interessant-se pel desenvolupament integral (físic, psíquic i social) de la persona, així com per la protecció i millora del seu mitjà natural, li ajuda en el coneixement, acceptació i adreça de si mateixa per a aconseguir el desenvolupament equilibrat de la seva personalitat i la seva incorporació a la vida comunitària de l'adult, facilitant-li la capacitat de presa de decisions d'una manera conscient i responsable". Lògicament aquesta educació processual serà més directiva quant menor sigui l'edat de l'educand i molt menys, quedant-se en mera formació i orientació (lliure de ser seguida), com més gran sigui la seva edat: L'educació tendeix a liberalitzar-se, a la autoeducació i a l'increment de la llibertat i, conseqüentment, responsabilitat, de la persona educada. Eduquem per a la competència com ciutadans socials i solidaris lliures i responsables. (Ramis,Caldentey, 2001:1)

Sembla ser que alguns docents de secundària pensen que la seva funció social és instruir, que això d’educar correspon més als docents de primària i en arribar a l’institut l’alumnat ja hauria d’estar educat, no és la seva funció l’educació, sinó la instrucció, guiar-los cap al món superior del coneixement. Han de reproduir, el que suposadament s’ha fet amb ells i que els ha funcionat.

Aquesta visió és parcial, ja què qualsevol element instructiu, es dona dins d’un context educatiu. Es pot ensenyar un concepte de moltes maneres, de la suposada tradicional, utilitzant mitjans informàtics, de forma individual, col·lectiva, sense material complementari, amb material complementari, amb o sense llibre de text, mitjançant un audiovisual.... Sigui com sigui, sempre al darrera del que fa el docent, implícita o explícitament hi ha un acte educatiu, que sempre vol una resposta positiva.

El professor/a que no se’n surt elabora el discurs de la instrucció, però en el fons voldria que tots l’entenguessin, per això el que fa es suprimir de la seva mirada aquells als quals no arriba, perquè l’angoixa que això li provoca és molt gran. Llavors, no seria millor, buscar solucions? i

per tant buscar l'èxit personal, reflexionant sobre la pràctica i mirar de trobar el lligam entre l'educació i la instrucció.

Una solució pot ser limitar-se a instruir, centrar-se en la matèria, molts professors de secundària, i alguns/es mestres, diuen a mi em paguem per ensenyar i per res més si els alumnes a aprenen o no, allà ells, és el seu problema, no s'esforcen prou i fins a cert punt tenen raó ja què, ningú els ha format per entendre els adolescents que tenen davant, amb identitats canviants i complexes, ni els han donat nocions de pedagogia i de didàctica. Només es senten segurs en el domini i la transmissió pura i dura dels continguts de l'assignatura, utilitzant dues eines fonamentals: el llibre i la classe magistral. Són els/les professors/es, mestres que posen exclusivament la mirada en els continguts.

Però és evident que no n'hi ha prou amb ensenyar l'assignatura, ja què els continguts sempre estan carregats de valors. Els continguts es poden mostrar, treballar, organitzar de múltiples formes, s'ha de trobar la millor manera que arriben a l'alumnat. Si posem la mirada en l'alumnat, cosa que ens porta a escoltar, a dialogar, a tenir-ne coneixença com a persones, sabrem com podem organitzar els continguts de les matèries per tal de que aprenguin, alhora que els podrem ajudar a créixer com a persones. Hem d'establir interrelacions personals per arribar a entendre'ns i obtenir l'èxit per ambdues parts.

La instrucció i l'educació no han de ser termes excloents, l'ideal és un ensenyament que instrueix i alhora educa, o que educa i alhora instrueix.

La dicotomia entre instrucció i educació és falsa, són dues parts d'un mateix tot, créixer com a persones alumnat i professorat alhora.

La instrucció i l'educació no són termes excloents. L'ideal és un ensenyament que instrueix i alhora educa; o que educa i alhora instrueix. I no són excloents, perquè l'educació és el resultat de la interrelació entre dos factors: la naturalesa de l'educand en quan a la necessitat, possibilitat i voluntat de ser educat i de l'obra de l'educador per la seva possibilitat d'educar.

La fusió entre els dos aspectes corespondria al que s'ha anomenat educació integral

L'expressió educació integral , es a dir en un procés que abasta tota la persona. D'entrada aquesta formulació establia diferència entre el concepte d'ensenyament -instrucció i el concepte d'aprenentatge -formació personal. Simplificant, la diferència està a centrar la funció de l'escola en l'adquisició de coneixements - majoritàriament conceptuals- o a proposar-se l'educació de cada alumne a fons i atenent tots els aspectes de la personalitat. Valoràvem naturalment, l'ensenyament – instrucció, però el situàvem en el marc global de la formació personal, és a dir, coordinat amb altres aspectes que cal desenvolupar i educar. (Codina, 2007 : 40)

Vull quedar-me amb un poema de Salvador Espriu adreçat als mestres que resumeix molt bé el que ha de ser la nostra tasca, entenent per mestre/a aquella persona que es dedica a l'educar:

*Vostès, mestres de Catalunya ,
formen i formaran,
contribueixen i contribuiran
decisivament a formar
els cossos, la sensibilitat,
les ments i les ànimes
dels nostres ciutadans,
de tots dos sexes,
d'aquest demà que ja és
resplendor cristal·lina d'alba
Per vostès,
les unes i els altres,
nenes i nens, noies i nois
van aprenent o aprendran a
ser forts, valents, cortesos,
honestos, oberts al diàleg,
no fanàtics, no dogmàtics,
no violents, sobris, ponderats,
demòcrates, no demagògics
lliures feliços rigorosos
I agraïts. I nets en el més
ampli sentit del terme.*

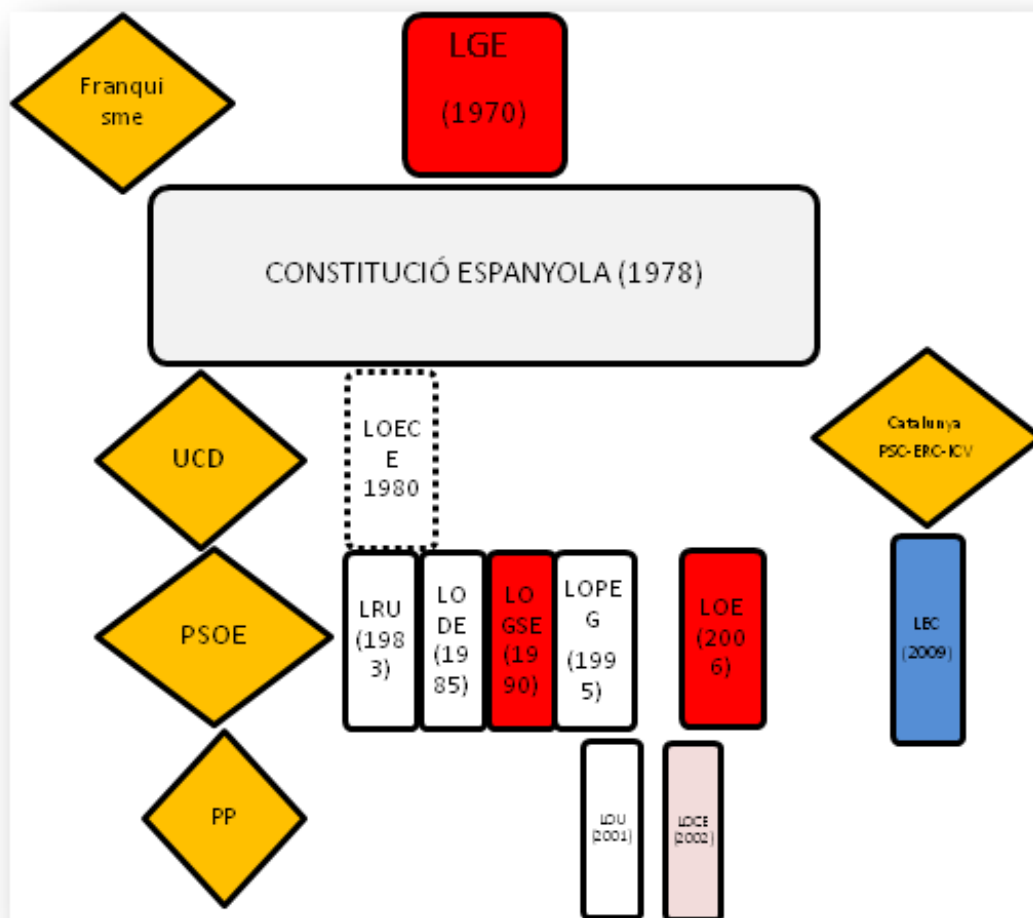
Salvador Espriu

3. A visió d'ocell. Els canvis legals en el sistema educatiu espanyol, amb la mirada cap al concepte de diversitat.

Des del 1970 fins als nostres dies, o sigui en un període de 36 anys, hem tingut tres lleis molt importants, dues catalogades de Reforma i l'última, que sembla com una prolongació o assimilació de la del 1990 i la polèmica del 2002. A Catalunya s'ha aprovat la LEC Llei d'Educació de Catalunya, el juny del 2009.

Les lleis serveixen per a situar-nos, ens possibiliten el nostre camp d'actuació dins d'un marc. Com sempre poden tenir diverses lectures, però si més no ens poden fer arribar a acords i si es compleixen poden fer que no ens desviem del camí.

En alguns casos poden conduir a canvis profunds de maneres d'actuar en els col·lectius diversos que participen en el procés educatiu.



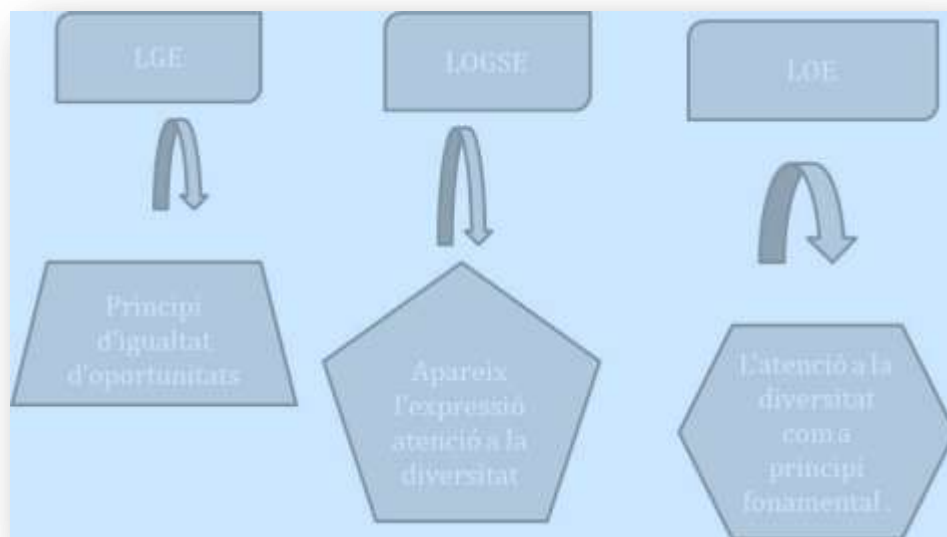
14. Marc legal. Font pròpia.

LLEI	Context polític i social.	Elements clau	Atenció a la diversitat
Ley Moyano 1857	Època liberal	Consolidació legal del sistema educatiu liberal espanyol Formar bons ciutadans, obedients i subordinats. El govern era l'encarregat de publicar els programes generals de totes les assignatures	-----
LGE 1970 Llei General de educació "Llei Villar Palasí"	Últims anys de la dictadura franquista. Govern tecnocràtic. Influència del maig del 68. Obertura a Europa	Obligatorietat i gratuïtat de l'educació bàsica fins als 14 anys. El principi d'igualtat d'oportunitats. La finalitat encomanada al sistema educatiu, era preparar especialistes per a món laboral. Preocupació per la flexibilitat i la qualitat de l'educació. Reforma dels continguts i plans d'estudis. Principi d'autonomia dels centres. Formació i perfeccionament del professorat.	"Aires de reforma educativa insistentement se repetia la necesidad de tener presente que los alumnos son diferentes" (Albericio, 119:27). Obertura pedagògica a metodologies d'ensenyament-aprenentatge més modernes. Grups flexibles entesos com formació de grups amb diferents nombres d'alumnes "gran grup", el grup mitjà i el petit grup o equip i el treball independent, prenent com a referència l'actuació del professor.

Constitució 1978	Transició democràtica	<p>A l'article 27 hi ha recollit el dret a l'educació. Destaquem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tots tenen el dret a l'educació. Es reconeix la llibertat d'ensenyament. 2. L'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i a les llibertats fonamentals. 4. L'ensenyament bàsic és obligatori i gratuït. 5. Els poders públics garanteixen el dret de tots a l'educació, mitjançant una programació general de l'ensenyament, amb la participació efectiva de tots els sectors afectats i la creació de centres docents. 	
LOECE 1980 Llei orgànica de l'Estatut de centres escolars.	Govern UCD	Intent de regular el dret a l'educació i a participació. No es va arribar a posar en vigor.	
LRU 1983	Govern PSOE	Llei de reforma universitària.	
LODE 1985 Llei orgànica reguladora del dret a l'educació.	Govern PSOE	<p>Dret a d'igualtat en l'accés a l'educació i a la cultura.</p> <p>L'educació com a servei públic.</p> <p>No discriminació per motius econòmics, ideològics i socials.</p> <p>Participació en la gestió dels centres i en la programació general de l'ensenyament.</p> <p>Drets de les famílies a l'elecció de Centre.</p> <p>Control social dels Centres sostinguts amb fons públics.</p>	<p>Dret al ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne (article 2)</p> <p>Rebre ajuts que compensin les possibles desigualtats. (article 6).</p> <p>Rebre orientació escolar i professional (article 6)</p> <p>L'accés a nivells superiors d'educació sense discriminacions.</p>
LOGSE 1990 Llei orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu.	Govern PSOE Consolidació del sistema democràtic. Ingrés a la Unió Europea. 1986	<p>Declara l'educació com un servei públic considerant-la com un servei essencial de la comunitat, que ha de fer que l'educació sigui assequible a tots, sense distinció de cap classe, en condicions d'igualtat d'oportunitats, amb garantia de regularitat i continuïtat i adaptada progressivament als canvis socials.</p> <p>El servei públic de l'educació pot ser realitzat pels poders públics i per la iniciativa social, com a garantia dels drets fonamentals ciutadans i la llibertat d'ensenyança.</p> <p>Estableix en 10 anys el període d'obligatorietat escolar, dels sis fins als 16 anys.</p> <p>Promociona un impuls i prestigi professional i social a la formació professional.</p> <p>Es basa en un model d'ensenyament integrador i comprensiu.</p>	<p>Apareix l'expressió atenció a la diversitat de l'alumnat.</p> <p>Al preàmbul hi trobem la pedagogia en què es sustenta la Llei i els seus reglaments retorna a la línia de la que s'havia aplicat durant l'època de la república amb la Institución Libre de Enseñanza: Ple desenvolupament de la personalitat de l'alumne(...), la formació personalitzada que propiciï una educació integral" " el desenvolupament de les capacitats creatives i del esperit crític" " la metodologia activa que assegurï la participació de l'alumnat en els processos d'ensenyament aprenentatge " " la relació amb l'entorn social econòmic i cultural"</p> <p>Al títol V hi trobem la compensació de desigualtats i prioritats de la compensació L'alumnat de l'ESO .Tant les finalitats de l'article 18 com les capacitats assenyalades a l'article 19 es refereixen a tot l'alumnat sense excepció, inclòs- com s'indica a l'article 36- l'alumnat amb NEE temporals o permanents. Per assolir-ho els centres han de disposar de l'organització escolar adequada i han de</p>

			fer les adaptacions curriculars necessàries (article 37) Deix un ampli marge per aplicar mesures específiques i extraordinàries d'atenció a la diversitat.
LOPEG 1995 Llei Orgànica de Participació, Avaluació i el Govern dels centres docents	Govern PSOE	. L'objectiu era de desenvolupar i modificar algunes de les disposicions establertes a la LOGSE orientades a la millora de la qualitat.	Necessitats educatives especials de l'alumnat amb necessitats derivades de discapacitats i trastorns de conducta (R.D.696/1995), i alumnes amb necessitats associades a situacions socials o culturals desfavorides (R.D. 299/ 96).
LOU 2001	Govern del PP	Llei orgànica d'universitats.	
LOCE 2002 Llei Orgànica de la Qualitat de l'Educació	Govern del PP	Proporcionar una educació de qualitat a tots els ciutadans d'ambdós sexes, en tots els nivells del sistema educatiu. Millora dels resultats generals i reduir els nivells d'absentisme. Tots els components de la comunitat educativa han de col·laborar per aconseguir-ho, cosa que comporta un esforç col·lectiu. L'esforç dels estudiant és un principi fonamental, que no ha de ser ignorat, ja que sense esforç personal, fruit d'una actitud responsable i compromesa amb la pròpia formació L'èxit escolar també està en les famílies, el professorat, els centres educatius, les administracions educatives i en última instància en la societat en el seu conjunt, responsable última de la qualitat del sistema educatiu.	Aconseguir que tots els ciutadans arribin al màxim desenvolupament possible de totes les seves capacitats, individuals i socials, intel·lectuals, culturals i emocionals, cosa que comporta rebre una educació de qualitat adaptada a les seves necessitats. Garantir una igualtat efectiva d'oportunitats, donant els suports necessaris, tant als alumnes com als centres. Conciliació entre la qualitat de l'educació amb l'equitat del seu repartiment.
LOE 2006 Llei Orgànica d'Educació. 2/2006 de 3 de maig BOE núm. 106-4.5. 2006	- Govern del PSOE. - Clima de crispació política Objectius de la Unió Europea basats en la convergència del sistemes educatius nacionals de l'educació i formació.	Conserva part de la LOGSE i recull alguns aspectes de la LOCE Consideració de l'educació com el medi més adequat per ajudar a construir la personalitat dels joves, desenvolupar al màxim les capacitats, conformar la seva identitat i configurar la seva comprensió de la realitat, integrant la dimensió cognoscitiva, afectiva i axiològica. Educació de qualitat per a tots els ciutadans i ciutadanes en tots els nivells del sistema educatiu. Combinar la qualitat i equitat i sustentar-ho sobre el principi de l'esforç compartit. Construcció de la societat del coneixement basada en una ciutadania	L'atenció a la diversitat s'estableix com a principi fonamental que ha de regir tota l'ensenyança bàsica, amb l'objectiu de proporcionar a tot l'alumnat una educació adequada a les seves característiques i necessitats. El títol II contempla els grups d'alumnes que requereixen una atenció educativa diferent a l'ordinària per presentar alguna necessitat específica de suport educatiu i estableix els recursos precisos per a fer aquesta tasca amb l'objectiu d'aconseguir la seva plena inclusió i integració. L'adequada resposta educativa a tot l'alumnat es concep a partir del principi d'inclusió, entenent que únicament d'aquesta manera es garanteix el

		<p>activa per això cal concebre la formació com un procés permanent que es desenvolupa durant tota la vida, proporcionar una educació completa que contingui coneixements i competències bàsiques.</p> <p>Autonomia dels centres docents. Simplificació i clarificació normativa.</p>	<p>desenvolupament de tots, s'afavoreix l'equitat i es construeix una major cohesió social.</p> <p>L'atenció a la diversitat es contempla com un principi i no com una mesura que correspon a les necessitats d'un quants.</p>
<p>LEC Llei d'Educació de Catalunya, 17 de juliol 2009</p>	<p>Govern Generalitat de Catalunya: tripartit PSC- ERC- ICV</p>	<p>Model educatiu propi: Model educatiu català LEC = AUTONOMIA + DIRECCIÓ + AVALUACIÓ <u>AUTONOMIA</u> Curricular: Departament fixa currículum → Competències bàsiques + Objectius. El centre podrà aplicar i proposar el seu propi currículum Organitzativa Centre educatiu → Fixa projecte i mètode. Gestió RRHH i Econòmics: Provisió de llocs de treball: Concursos Generals, específics i especials. Possibilitat de gestionar els recursos econòmics per adaptar-los al projecte educatiu del centre. <u>DIRECCIÓ</u> Autoritat pública. Projecte de direcció <u>AVALUACIÓ</u>. Creació de l'Agència d'Avaluació de l'Educació</p>	<p>Principis bàsics de l'atenció a la diversitat OBJECTIUS: EXCEL·LÈNCIA I EQUITAT PRINCIPIS D'ACTUACIÓ: PREVENCIÓ I INCLUSIÓ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Èxit (progrés) de tot l'alumnat.. <p>Per millorar l'èxit de tot l'alumnat (finalitat de l'atenció a la diversitat) s'ha d'incidir prioritàriament en l'organització i metodologia a l'aula, en segon lloc en les mesures de reforç o suport, per últim amb plans individualitzats.</p> <p>Limitació de percentatge de NEE segons Zona Educativa.</p>



15. Concepte de diversitat i legislació. Font pròpia.

6. Cap on anem? Ensenyament basat en competències.

Què entenem per competència?

És la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats de manera transversal i interactiva en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.

Els termes coneixement, habilitats, competències.

Per posar una mica de llum en la nova terminologia hem trobat les distincions que fa Mateu (2006)

Per transformar el saber en coneixement, necessites d'alguna forma comprendre la racionalitat interna, la lògica interna que té la pròpia construcció d'aquest coneixement.

Quan amplies la base d'aquest coneixement i el relaciones amb algun marc de realitat, o amb algun context de realitat, llavors el coneixement es converteix en una capacitat.

Si aquest tipus de relació que tu estableixes entre el coneixement i la realitat et permet modificar-la, transformar-la, estàs dins d'un marc d'una habilitat.

Quan l'enorme complicitat de la realitat exigeix que tu utilitzis els coneixements que tens, les habilitats i tot, més les teves actituds i els teus valors per a un ús competent de tot això, a fi de dialogar amb aquella realitat més complexa, acabes de saltar de l'habilitat a la competència.(Mateo, J 2006: 4)

(...)

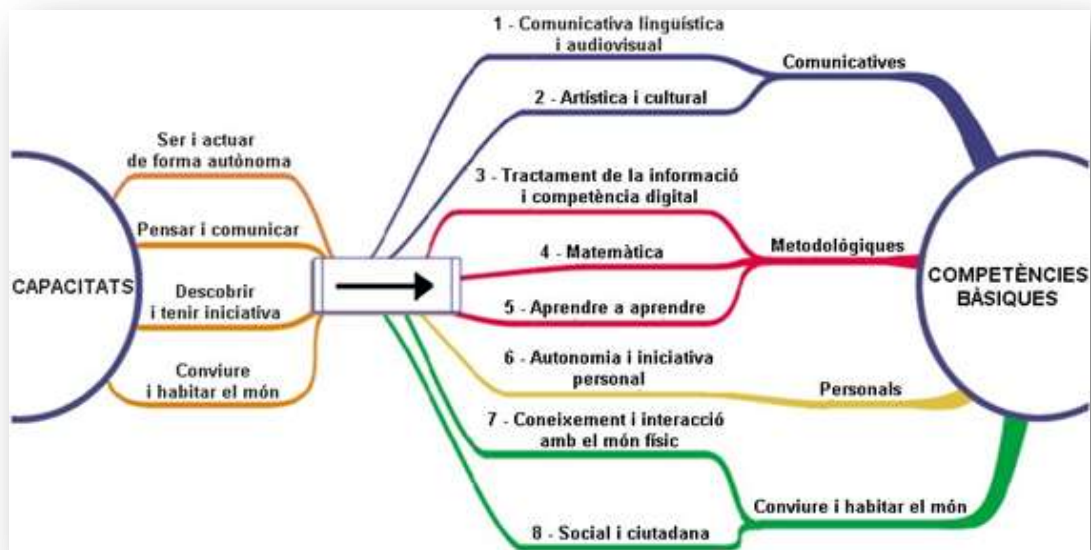
Per acabar de concretar els objectius propis de la responsabilitat que tenim com a educadors, exposaré les classes de competències que distingeixen els especialistes del tema, que són competències clau, competències transversals, competències específiques i competències bàsiques. Mireu, les competències clau ens permeten aconseguir altres competències. Sense aquestes. Les altres consten molt de desenvolupar. (...) Exemple : la competència narrativa (...) la competència corporativa

Quan parlem de competències transversals volem significar que aquestes es presenten i són necessàries en totes les disciplines; que no són específiques de cap disciplina en

particular. Per exemple, la resolució de problemes, la comprensió lectora, la competència tecnològica, etc. La comprensió lectora no és una competència pròpia i específica del llenguatge; es troba i es pot identificar en les matemàtiques o en qualsevol altra disciplina —i l'hem de desenvolupar en totes.

Hi ha altres competències que són les específiques. Aquestes són les que estem més acostumats a tractar. Són aquelles que es deriven d'una disciplina particular; cada disciplina particular té el seu marc propi de competències: alguns en diuen inclús competències acadèmiques, perquè són les que es deriven directament d'aquell coneixement en si mateix. I finalment hi ha aquelles competències que estem tractant sempre, que són les bàsiques. Les bàsiques l'única especificitat que aporten respecte a les competències clau, a les transversals o a les específiques és l'element social, és a dir que són aquelles que necessitem per poder créixer i desenvolupar-nos en el context social en què estem situats. Aquestes són les bàsiques, i són les que el sistema educatiu ha de garantir. (Mateo, J 2006: 6)

Competències bàsiques.



16. Competències bàsiques. Font: GENERALITAT DE CATALUNYA.

- **Competències comunicatives.**

- *Competència comunicativa lingüística i audiovisual.*
- Capacitació per a la construcció del discurs propi de cada àmbit científic a partir de les competències lingüístiques: descriure, narrar, explicar, interpretar, justificar i argumentar.
- Capacitació per a comunicar, oralment i per escrit, el propi pensament i coneixement.
- Coneixement i ús adequat del vocabulari propi de cada ciència.

- *Competència artística i cultura.*
 - Coneixement i valoració de les manifestacions artístiques.
 - Desenvolupament del sentit estètic, la capacitat d'emocionar-se.
 - Protecció del patrimoni històric, artístic i mediambiental i comprensió del seu paper en la formació de la cultura.
- **Competències metodològiques.**
 - *Tractament de la informació i competència digital*
 - Recerca, selecció, organització i interpretació de la informació a partir de fonts diverses, especialment del suport digital.
 - Capacitació per a distingir entre informacions rellevants i anecdòtiques i entre informacions objectives i subjectives i per tant, la intencionalitat dels missatges.
 - Contrastació de la informació a partir de fonts diverses i de la seva comparació per al desenvolupament del pensament crític.
 - *Competència matemàtica.*
 - Utilització dels nombres i el càlcul en contextos pràctics per dibuixar, mesurar i calcular.
 - Ús de tècniques de representació geomètrica per projectar formes dels objectes i els espais.
 - Utilització de sistemes convencionals de representació espacial (maquetes, plànols, mapes) per obtenir o comunicar informació relativa a l'espai físic.
 - Interpretació i presentació d'informació a partir de taules, gràfics i quadres estadístics.
 - *Competència d'aprendre a aprendre.*
 - Plantejament de preguntes per la resolució de problemes: què?, quan? on? com? per què...?
 - Desenvolupament d'estratègies per a buscar, organitzar, recuperar, comprendre i interpretar la informació (resums, esquemes, mapes conceptuals...).
 - Desenvolupament del pensament complex (estratègies de raonament, anàlisi multicausal de variables, plantejament d'hipòtesis...).
 - Desenvolupament d'estratègies de regulació i autoregulació, per aprendre a millorar i per saber comunicar el que s'ha après.
- **Competències personals.**
 - *Competència d'autonomia i iniciativa personal.*
 - Desenvolupament i afirmació de la identitat personal, actitud oberta, flexible, autònoma i de compromís vers els altres.
 - Capacitació d'estratègies de planificació i execució en les tasques quotidianes.
 - Capacitació per a la presa de decisions a partir de la reflexió. Desenvolupament de la iniciativa personal i voluntat d'actuar.
 - Capacitació per a la reflexió sobre l'acció i fer propostes per a la millora.
- **Competències relacionades en convidaure i habitar el món.**
 - *Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic, social, cultural, econòmic...*
 - Coneixement de l'entorn i interacció entre l'entorn i l'activitat humana.
 - Desenvolupament d'actituds i actuacions per a la sostenibilitat.
 - Comprensió de la interdependència dels agents, els fets i els fenòmens naturals, socials, econòmics, polítics, culturals...en un món global.

- *Competència social i ciutadana.*
 - Respecte i assumpció de la diversitat cultural com una riquesa personal i col·lectiva.
 - Contextualització dels problemes socials i la seva resolució a través d'un pensament racional i creatiu.
 - Valoració i exercici del diàleg, la cooperació i el treball col·laboratiu com a mitjans per a la construcció de la societat.
 - Participació ciutadana com a mitjà per a l'acció en la vida política i social de les comunitats de pertinença (família, escola, barri...).

El currículum competencial.

El currículum ha de donar resposta als nous reptes de l'educació del segle XXI. Per a fer front a aquests reptes s'ha establert un marc europeu de referència que es basa en tres projectes.

1. L'informe Delors de la UNESCO sobre L'educació del segle XXI

http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF (Saber, saber fer, saber ser, saber conviure)

2. L'estudi PISA de la OCDE (Programa per a l'Avaluació Internacional d'estudiants que avalua els aprenentatges). www.pisa.ocde.org/
3. Els set sabers d'Edgard Morin (explicats en l'apartat següent).
4. Projecte Tuning.
5. Reflexió comuna a nivell europeu.

El currículum s'ha de concretar a partir de quatre grans principis:

1) Significativitat:

- Els continguts han de ser significatius i funcionals.
- Emmarcats dins la zona de desenvolupament proper.
- Han de provocar un conflicte cognitiu que s'ha de poder resoldre amb l'apropiada activitat mental i amb una actitud favorable que estimuli l'autoestima, millori l'autoconcepte i ajudi a prendre i aprendre de forma autònoma.

2) Integració i complexitat (el coneixement és global).

- Treballar amb la realitat global, que es essencialment complexa.
- Treballar de forma interdisciplinària, però sense oblidar el coneixement disciplinari, que és imprescindible per a la comprensió de la realitat.

- Un ensenyament basat en la reiteració, en l'anàlisi de situacions múltiples i diverses i en la sistematització de les diferents fases que constitueixen una actuació competent des d'un pensament complex.
- Incloure l'ús de les TIC com a eines de treball, tant per rebre informació com per comunicar el coneixement.

3) Fonamentat en els valors democràtics.

- Fomentar el pensament crític i creatiu de l'alumnat sobre les qüestions, fets i fenòmens rellevants.
- Afavorir l'anàlisi d'un problema des de diferents perspectives, confronti punts de vista oposats i faciliti el posicionament individual en base als coneixements que aporta la ciència.
- Fomenti la participació activa i responsable en la vida social i política de l'alumnat.

4) Acció i aplicació.

- Faciliti l'adquisició d'aprenentatges mitjançant l'obtenció, selecció i interpretació de la informació per a construir coneixement, comunicar-lo i contrastar-lo amb els dels altres.
- Permeti utilitzar els aprenentatges en contextos propers a la vida real.
- Desenvolupi competències: aplicació dels coneixements, habilitats i actituds a la resolució de problemes en contextos diferents amb qualitat i eficàcia.

Com s'ha de treballar per competències?

Enseñar competencias implica utilizar formas de enseñanza consistentes en dar respuesta a situaciones, conflictos y problemas cercanos a la vida real, en un complejo proceso de construcción personal con ejercitaciones de progresiva dificultad y ayudas contingentes según las características diferenciadas del alumnado. (Zabala, 2007: 15)

Seguint Zabala, (2007), el procés per a treballar per competències és:

- Punt de partida: Necessitat d'intervenir davant d'una situació única i complexa en un context determinat. (totes les situacions tenen aquestes dues components).
- Passos per a fer la intervenció:
 - Anàlisi de la situació des d'una visió que assumeixi la complexitat, per tal d'identificar els problemes o qüestions que facin possible fer front a la situació de forma eficaç.

- Recollida de totes les dades més rellevants per a la resolució dels interrogants plantejats.
- Revisió dels esquemes d'actuació que podem utilitzar i triar el més adequat per a cada situació.
- Aplicació de l'esquema d'actuació, sempre des d'una posició estratègica i flexible
- Veure si es necessària la mobilització dels components de la competència

El resum és el que anomenarem cicle d'aprenentatge:

1. Exploració d'idees prèvies.
2. Introducció de nous conceptes o procediments.
3. Estructuració de coneixements.
4. Aplicació del coneixement.

Optar per una educació per competències representa la cerca d'estratègies d'ensenyament que situïn el seu objecte d'estudi en la forma de donar resposta satisfactòria a situacions reals, tenint present que en el context escolar les situacions mai seran aquelles que es poden trobar a la realitat, però que si poden donar esquemes d'actuació per a la realitat.

Les característiques essencials de l'ensenyament per competències són: El seu caràcter procedimental. L'acció competent significa "saber fer", es fa necessari dominar habilitats com: Habilitats prèvies d'interpretació/compremsió, identificació del problema, identificació de la informació rellevant, revisió dels diferents esquemes d'actuació, anàlisi de la informació, valoració de les variables reals, aplicació de l'esquema d'actuació. Això implica que les seqüències de les activitats d'ensenyament aprenentatge han de complir amb unes pautes: La seva funcionalitat. Les activitats han de partir de situacions significatives i funcionals. La seqüència ha de contemplar activitats que presentin models de desenvolupament del contingut d'aprenentatge, on es vegi tot el procés. S'han d'ajustar al màxim a una seqüència clara amb un ordre d'activitats que segueixi un procés gradual. Fan falta activitats amb suports de diferent grau i pràctica guiada. Activitats de treball independent i activitats de treball grupal.

Respecte als continguts factuais, o conceptuals la clau serà la utilització d'exercicis de repetició i dependent de la quantitat i la complexitat d'informació per aprendre, utilitzar organitzacions significatives i associacions, tant entre els nous coneixements com entre els coneixements previs i els nous. Per ensenyar actituds el professorat haurà de convertir-se en un model coherent per l'alumnat, de forma que aquest visqui les actituds tant en l'organització de l'aula

com en la forma d'agrupar-se, en les relacions interpersonals, en les pautes i normes de comportament. Tot això va lligat amb la reflexió i el compromís cap al compliment de les normes establertes, i mitjançant un procés d'anàlisi de situacions de conflicte en el que sigui possible actuar de formes diferents.

S'aprèn tot fent, cosa que comporta una organització de l'aula complexa, amb una gran participació de l'alumnat i en la que els diferents ritmes d'aprenentatge es facin extraordinàriament visibles.

Seguint a Joan Mateu trobem:

A vegades no es tracta tant de pensar i esbrinar el protocol d'actuació racional que un ha de fer per ensenyar-li una cosa a l'alumne, sinó que un ha de pensar, ha de dissenyar conjunts d'activitats, en les quals l'alumne tingui la possibilitat de posar en joc aquella competència que ha de desenvolupar, i ell mateix es vagi autoregulant i vagi incorporant al seu propi bagatge. O sigui, que tingui l'experiència de desenvolupar aquella competència, que és allò que li permetrà transferir aquesta experiència al desenvolupament d'altres competències. (Mateo, 2006: 7)

I aquest és un dels eixos més bàsics del nou model que haurem de desenvolupar.. I això, què provoca? Provoca que, quan establim el disseny crucial, si el tornem a establir a partir del repartiment de les matèria clàssiques, un disseny crucial fet a través de matèria per matèria i d'estructura de cada una de les matèries, no ajuda massa al diàleg interdisciplinari; al que seria el treball de combinar diferents coneixements per poder ajudar a tenir visions més globals de la realitat, que és la base per a desenvolupar les competències. (Mateo, 2006: 8)

(...) Segons el plantejament per competències, s'ha de programar no tant per temes seqüenciats d'aquesta manera, sinó per activitats; i cadascuna d'aquestes activitats ha de contemplar simultàniament la lògica interna del coneixement i la lògica interna de la contínua complexificació dels processos i contextos de la realitat.

Això, evidentment, obliga a canvis metodològics. No podem fonamentar aquest tipus d'ensenyament amb la classe magistral i amb la demostració etc., sinó que requereix un procés de canvis metodològiques que inclús obliguen a canvis fonamentals en els propis recursos que tenim i que utilitzem, des del llibre fins als recursos a classe, perquè, si tot no s'acomoda a aquesta nova forma estructural de fer les coses, generem en els alumnes una esquizofrènia absoluta. Tot ha de tenir una certa lògica compacta. (Mateo, 2006: 9)

Pauta per a les activitats, seguint els indicadors podrem comprovar si una activitat és troba o no dins dels paràmetres de l'ensenyament competencial. (Grup tècnic en pràctica reflexiva, 2008)

Indicadors de riquesa competencial

Plantejament de les activitats.

Gestió de l'aula

1. És una activitat que té per objectiu respondre a una pregunta?

Es fomenta l'autonomia de l'alumnat?

2. Porta a aplicar coneixements adquirits i a fer alguns nous aprenentatges?

S'intervé amb preguntes adequades més que amb explicacions?

3. Ajuda a relacionar coneixements diversos dins la matemàtica o amb d'altres matèries?

Es complementa el treball individual i el cooperatiu?

4. És una activitat que es pot desenvolupar de diferents formes i estimula la curiositat i la creativitat de l'alumnat?

Implica raonar sobre el que s'ha fet?

5. Implica l'ús de d'instruments diversos com material manipulable, eines de dibuix, programari, calculadora...?

Es preveu el temps necessari?

6. Es fomenta l'autonomia de l'alumnat?

7. S'intervé a partir de preguntes adequades més que amb explicacions?

8. Es posa en joc l'esforç i el treball individual però també el treball en parelles o en grups que porta a parlar, argumentar, convèncer, consensuar, etc.?

9. Implica raonar sobre el que s'ha fet i justificar els resultats?

10. S'avança en la representació de manera cada vegada més precisa usant progressivament llenguatge matemàtic més acurat?

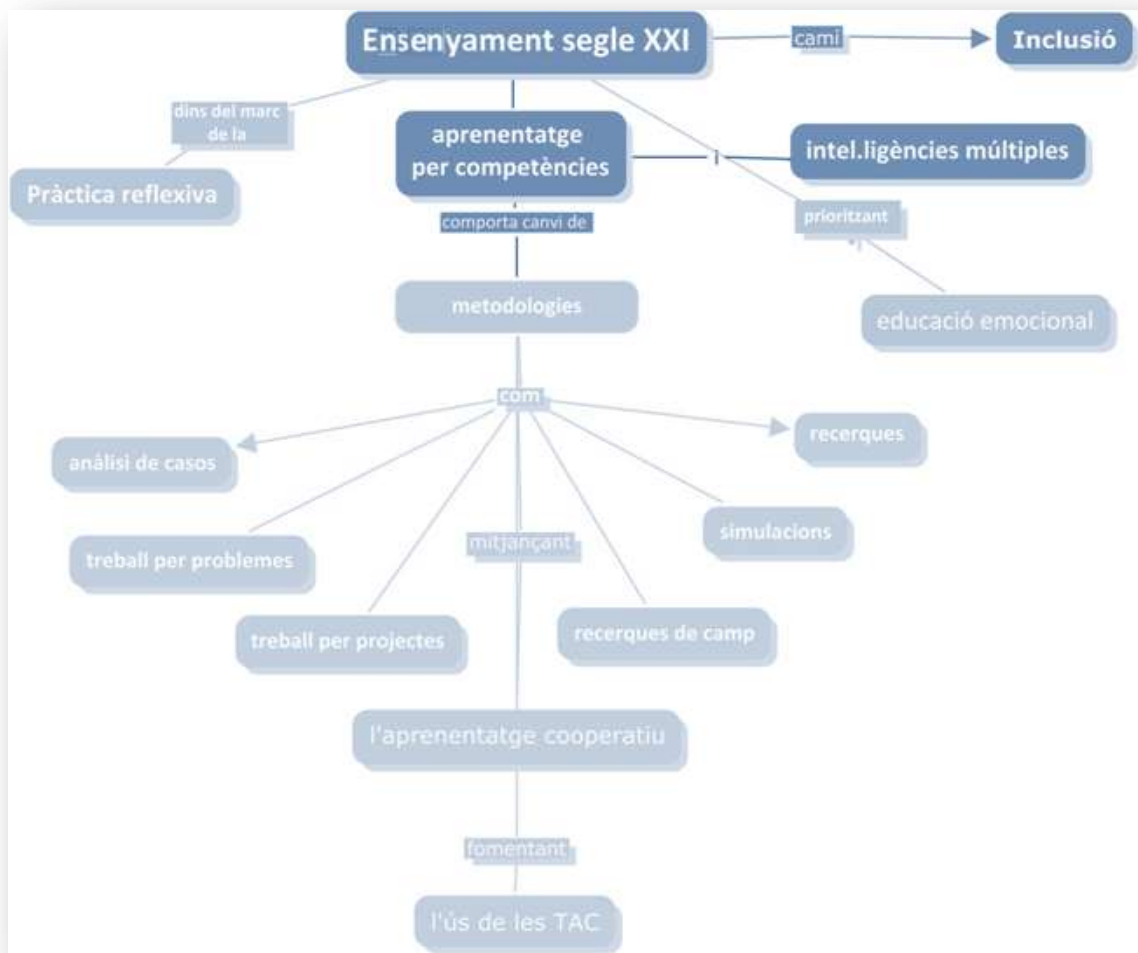
17. Indicadors de riquesa competencial. Font: Grup tècnic de pràctica reflexiva (2008)

Mètodes per l'ensenyament de les competències.

No existe una metodologia propia para la enseñanza de las competencias, pero hay unas condiciones generales sobre cómo deben ser las estrategias metodológicas, entre las que cabe destacar la de que todas deben tener un enfoque globalizador. (Zabala, 2007:163)

Les que tenen aquest tipus d'enfocament poden ser: Projectes de treball. Projectes. Anàlisi de casos. Simulacions Resolucions de problemes.

Recerques, tant bibliogràfiques com treballs de camp. Utilització de les noves tecnologies. Treball mitjançant aprenentatge cooperatiu. Fomentar la pràctica reflexiva, ús d'eines com el portafolis.



18. Ensenyament segle XXI. Font: pròpia.

La clau del canvi. L'avaluació.

P. Perrenoud respecte a l'avaluació escriu:

La evaluación no es el alfa ni la omega del sistema, simplemente es uno de sus componentes principales. La fabricación de la excelencia escolar y del fracaso traspasa todas las estructuras todos los currícula, todas las organizaciones de clase y de instituciones. Así pues, es más necesario que nunca desarrollar una sociología de la evaluación que se deshaga de la perspectiva pragmática – mejorar la evaluación o hacerla más equitativa – para comprender mejor su funcionamiento y sus funciones en el sistema educativo. (Perrenoud, 1999: 296)

Per Joan Mateu:

La clau del canvi, però, no rau sobretot ni en el disseny curricular ni en el programa, sinó en les activitats i en l'avaluació. (...)

L'avaluació ha d'utilitzar activitats dins el marc de les activitats que fan servir, de manera que es pugui reflexionar com aquelles activitats s'han resolt i de quina manera permeten que els alumnes es desenvolupin en aquell conjunt de competències.

La revolució de què parlem, el canvi que proposem des de les competències implica que hem de pensar molt bé l'ús plural que hem de fer de les proves clàssiques d'avaluació, incorporant-n'hi de noves. (...)

Els alumnes aprenen fonamentalment d'acord a com se'ls avalua. (Mateu, 2006: 10)

La Direcció General d'Educació Bàsica i Batxillerat (2009) remarca:

Avaluació

Avaluar per aprendre, com a part integral del procés d'ensenyament aprenentatge. Contínua, global, plantejada a partir de situacions "noves", on calgui transferir coneixements. Constatarà els avenços de l'alumnat i en detectarà les dificultats (l'error com a ocasió d'aprenentatge). Tindrà un caràcter formatiu, regulador i orientador del procés educatiu. Els referents seran l'assoliment de les competències bàsiques i els criteris d'avaluació de les àrees.

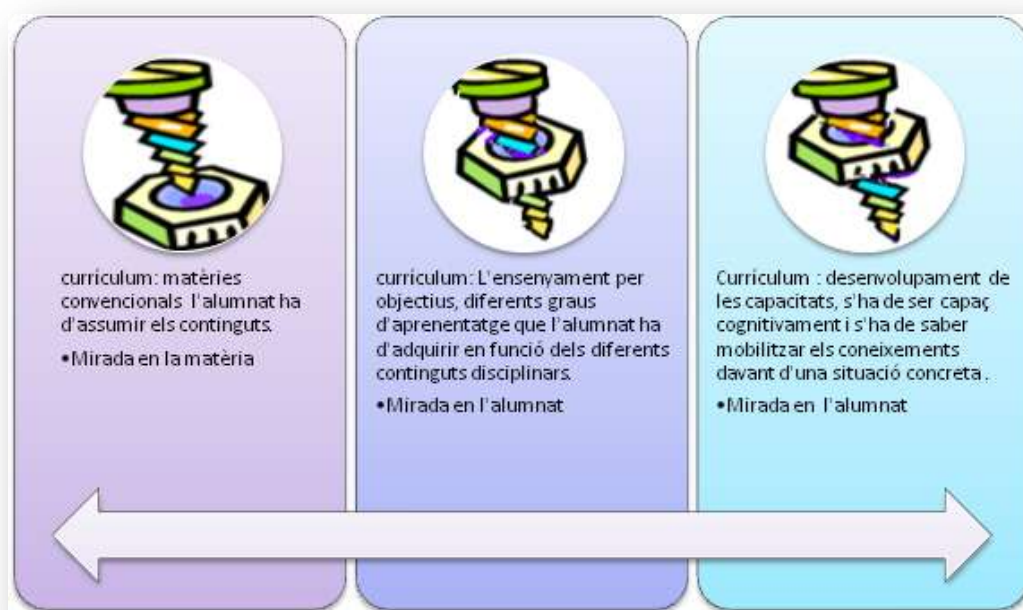
19. Avaluació. GENERALITAT DE CATALUNYA

Moviment de les propostes curriculars.

Fins a la implantació de la LOGSE, les opcions curriculars estaven pràcticament totes preses fora del Centre, només quedava per decidir allò que es feia individualment a l'aula. El model curricular tenia una **visió centrada en continguts** temàtics: model basat en l'aprenentatge d'uns sabers disciplinats organitzats al voltant d'unes matèries convencionals, en les que l'alumnat ha d'assumir els continguts tal com són definits des de les diferents aportacions científiques: **Escola transmissora**.

Amb la LOGSE, els centres van haver de prendre decisions per a concretar la seva proposta curricular, ja que s'havien de gestionar els crèdits variables, l'organització de l'alumnat i la concreció dels crèdits. El model curricular havia de tenir una visió **centrada en l'alumne** generalment tenia aquestes característiques: temes, objectius més o menys operatius, el recurs de la taxonomia de Bloom objectius per capacitats. L'ensenyament basat en objectius, intenta analitzar els diferents graus d'aprenentatge que l'alumne ha d'adquirir, però en funció dels diferents continguts disciplinaris, pretén clarificar allò que l'alumne ha de conèixer o dominar per a superar unes proves de selectivitat. Però això no és suficient per a la vida solament és suficient per un aspecte, el dels estudis. **Constructivisme**.

La LOE planteja l'ensenyament per competències del que se'n després un model curricular que té la visió centrada en l'alumne i que contempla la formació per al desenvolupament de les capacitats, no n'hi ha prou en adquirir uns coneixements o dominar unes tècniques, encara que siguin de forma comprensiva i funcional, sinó que és necessari que l'alumnat sigui capaç cognitivament i pugui actuar de forma eficient davant d'una situació concreta.



20. Un pas més de rosca respecte al currículum. Font pròpia (seguint l'argumentació de Zabala (2007)

Es proposa igual que a la LOGSE una visió del currículum centrada en l'alumnat, però, seguint la metàfora d'Antoni Zabala amb un pas més de rosca, contemplant que l'alumnat adquireixi coneixements i a més a més que si siguin útils i mobilitzables per a la vida real.

Aquest model implica un canvi que serà molt difícil d'aconseguir ja que l'ensenyament per competències, tal com es planteja és l'antítesi de l'ensenyament tradicional.

L'ensenyament per competències és l'antítesi de l'ensenyament tradicional.

Cal tenir en compte l'afirmació de Antoni

Zabala: *“Des de 1594 l'escola parteix d'un model “propedèutic selectiu”, farà falta molt temps, per arribar a copsar que l'ensenyament per competències pot “ser un recipient apropiat per a contenir de forma rigorosa un ensenyament més en consonància amb una perspectiva de formació integral en equitat i per a tota la vida”.* (Zabala, 2007: 11)

Altres autors profunditzen en aquest línia, així Mateu ens diu que la importància del canvi rau en: *“deixar de pensar i de transmetre coneixements tal com els tenim ara, per tractar de canviar el xip i preocupar-se més de desenvolupar competències amb els alumnes.”* (Mateu, 2006: 2)

El canvi brutal pel docent (..)

Hem de canviar el xip. Allò important no és transmetre el nostre coneixement a l'alumne a partir de l'acció d'ensenyament, sinó controlar i veure com generem contextos i oportunitats perquè l'alumne pugui desenvolupar per ell mateix una colla d'aprenentatges que han de tenir un aire absolutament diferent del que tenien abans. Aleshores, incrementar en els alumnes la capacitat de desenvolupar aquests aprenentatges és la base de tot el que en diem la “revolució competencial”. (...)

En comptes de centrar tota l'activitat escolar a transmetre el coneixement, l'hem de centrar a generar activitats, les quals siguin contextos d'oportunitats on l'alumne pugui desenvolupar-se competencialment a partir d'una nova naturalesa d'aprenentatges.

Aquest és el nou repte i la gran dificultat, perquè això, no és que sigui més complex de fer del que ja fèiem, sinó que simplement suposa un canvi cultural per a nosaltres mateixos, un canvi en profunditat per a nosaltres.(...)

Un dia estava parlant amb un grup de mestres de psicologia, i deien: això de les competències és un canvi de vocable —siempre más de lo mismo—; no!, no és un canvi de vocable, de lèxic ni de paraules: és un canvi en profunditat. Si no en capturem l'essència, seguirem fracassant amb el nostre sistema educatiu. (...)

Per evitar el fracàs no calen més hores de les assignatures, no calen repeticions reiterades de sempre el mateix, quan una cosa no funciona s'han de buscar camins nous. Si no modifiquem la naturalesa del que fem, encara que fem moltes més hores, no solucionarem en absolut el problema que tenim al davant: hem de canviar el sistema d'una manera substancial. (Mateu, 2006: 3-4)

En resposta a alguns interrogants sobre l'ensenyament per competències.

Hi ha un sector de professorat que es limita a pensar que això de les competències es tracta d'una nova moda, que com d'altres ja passarà i que per no entrar-hi plenament en fan la valoració, en el sentit de dir que es tracta d'ensenyar continguts mínims, les competències bàsiques, amb la qual cosa es queda reduït al tractament dels grups anomenats de diversitat. Això no és així, l'ensenyament per competències és per a tot l'alumnat. Mateo diu al respecte:

El sistema educatiu ha de ser ambiciós i ha de tractar de transmetre, de crear, de regenerar, de fer treballar totes les competències. No podem crear un sistema educatiu pobre, mesquí, que només tingui en compte les bàsiques: les ha d'atendre totes. Ara bé, una cosa és que atengui totes les competències i una altra cosa és que, a l'ensenyament bàsic, obligatori, ha de garantir aquelles que permeten als nostres alumnes, un cop finalitzat el seu itinerari vital dins d'aquest tipus d'ensenyament, poder seguir creixent autònomament com a ciutadans. (Mateo, 2006: 7)

Com s'ensenyen les competències?

Tornarem a recórrer a Mateu que ens fa una explicació entenedora:

Abans de començar a parlar d'aquest tema, penseu per un moment que hi ha coses que s'aprenen i coses que s'ensenyen. Hi ha molts coneixements que es poden ensenyar i que, a vegades, ensenyar un coneixement determinat és una manera ràpida de transmetre a la persona; és el viarany que estalvia molt de camí i que ràpidament li transmet a la persona. Però hi ha moltes coses que són molt difícils d'ensenyar; potser fins i tot són gairebé impossibles, perquè cada persona ha de fer el seu propi viatge personal per poder arribar a aprendre allò.

Normalment, les competències, sobretot les més complexes, formen part d'allò que, més que d'ensenyar, s'ha de procurar que l'alumne ho aprengui. En aquests casos, l'acció

metodològica o responsabilitat del professor no és tant de crear activitats que et permetin recrear situacions en què tu puguis ensenyar allò des d'una base racional, sinó que, moltes vegades, el que et demanen en el teu procés de programació és que generis contextos d'oportunitats que l'alumne pugui utilitzar perquè ell mateix pugui desenvolupar aquella competència.

Això ens complica una mica la vida, però ens allibera també d'una gran part, important, de responsabilitat.” (Mateo, 2006: 7)

L'ensenyament per competències pot conduir a renunciar a les disciplines, a les especialitats docents, a confiar-ho tot a la transversalitat?

La resposta l'hem trobat en un article de Jaume Graells:

La pregunta és Quina concepció de les disciplines es defensa?

Les disciplines són les disciplines i ho continuaran sent, altra cosa és la relació que hi ha entre les disciplines i l'organització del currículum per àrees que poden incloure més d'una disciplina. El concepte per mi és a l'inrevés, moltes vegades es reproduïx un mateix concepte sota l'enfocament de diferents disciplines, perquè s'ha de perdre el temps, l'estadística serveix per a quasi totes les matèries.

El punt de vista de les competències no nega les disciplines; més aviat defensa la seva combinació com a requisit per poder resoldre problemes d'un cert grau (...) D'altra banda, cal recordar que una cosa són les disciplines acadèmiques, enteses com a divisions del saber, i una altra l'organització del currículum en assignatures, matèries, àrees o àmbits, que poden incloure una o més disciplines i que es justifiquen tant en la font epistemològica com en les fonts psicològica i pedagògica centrades més en com es construeix el coneixement i en com s'organitzen els processos d'ensenyament i d'aprenentatge. (Graells, 2008: 3)

I una afirmació que trobem, i que ens condueix a la nostra presentació referent a les funcions de l'ensenyament, és:

El veritable debat oposa, d'una banda, als qui pensen que l'escola ha de limitar-se a transmetre els sabers, al marge de qualsevol referència a situacions i pràctiques reals; i de l'altra, als qui defensen la construcció de competències, tant a l'interior de les disciplines com a les seves interseccions, tot advocant, per tant, per la mobilització dels coneixements davant situacions complexes, més enllà dels clàssics exercicis de consolidació i aplicació. (Graells, J. 2008: 3)

Com sempre tornem al cap del camí, aquells ensenyants que contempen la seva professió des d'un punt de vista tradicional, que tenen d'idea base la pedagogia de l'essència, que ensenyar vol dir transmetre coneixements, sense preocupar-se si es mobilitzen o no en situacions concretes. Els exercicis no són res més que la comprovació d'haver rebut, en un moment puntual, els continguts que s'han transmès.

“Els set sabers necessaris per a l'educació del futur”.

La UNESCO va demanar a Edgar Morin que expressés les seves idees sobre l'essència de l'educació del futur, dins de la seva visió del pensament complex. A l'obra del sociòleg i investigador francès *“Siete saberes necesarios para la educación del futuro”* podem trobar el que ell considera els sabers imprescindibles que ha de tenir l'educació del segle XXI. Els agrupa en set sabers dels quals en farem un resum:

1. Una educació que guareixi la ceguera del coneixement: l'error i la il·lusió.

Hem de considerar que el coneixement és una interpretació limitada dels nostres sentits. La realitat i el seu coneixement sofreixen una reconstrucció continua a mesura que les idees evolucionen. A vegades les idees esdevenen els “deus d'una religió” i ens tanquem a reinterpretar-les segons noves idees. No hi ha idees veritables o falses, tal com no hi ha essers humans falsos i vertaders. Per tant ens hem d'obrir a noves idees i no tancar-nos a creure cegament en idees acceptades i antigues. L'educació del futur ha de preveure que tot coneixement comporta el risc i l'error de la il·lusió, cosa que ens podria portar a pensar que si treiem l'afecte al coneixement eliminem el risc d'error, però també és cert que el desenvolupament de la intel·ligència és impensable sense l'afectivitat. Per tant, el primer objectiu de l'educació del futur serà dotar a l'alumnat de la capacitat per detectar i corregir els errors i il·lusions del coneixement i al mateix temps ensenyar-los a conivure amb les seves idees, sense ser-ne destruïts per elles.

la primera i ineludible tasca de l'educació és ensenyar un coneixement capaç de criticar el propi coneixement.

2. Una educació que garanteixi el coneixement pertinent.

Fragmentem el coneixement en àrees específiques, però no tenim una visió del tot. És necessari tenir en compte el context dels coneixements per a que tinguin sentit. L'ésser humà és complex i multidimensional perquè és a la vegada biològic, psíquic, social, afectiu, racional i el coneixement, per a que sigui pertinent, ho ha de reconèixer. És necessari veure la complexitat, és a dir quan són inseparables els components interdependents d'un tot. L'aprenentatge per disciplines impedeix veure allò global i l'essencial i dilueix la responsabilitat individual en la resolució de problemes.

Hem de desenvolupar l'intel·ligència general per a resoldre problemes utilitzant el coneixement d'una manera multidimensional, prenent en compte la complexitat, el context i amb una percepció global.

L'educació ha de promoure una "intel·ligència general" apta per a referir-se al context, a allò global, a allò multidimensional i a l'interacció complexa dels elements. Aquesta intel·ligència general es construeix a partir dels coneixements existents i de la crítica dels mateixos. La seva configuració fonamental és la capacitat de plantejar i resoldre problemes. Introdueix una pertinent distinció entre la racionalització, que és la construcció mental que solament atén a allò general, i la racionalitat que atén simultàniament a allò general i a allò particular.

Distinció entre la racionalització, que és la construcció mental que solament atén a allò general, i la racionalitat que atén simultàniament a allò general i a allò particular.

3. Ensenyar la condició humana.

Cada individu posseeix una identitat que ha de ser respectada. La identitat individual, associada a la identitat com a espècie i a la identitat social conformen el trinomi propi de la realitat humana. L'animalitat i la humanitat constitueixen la nostra condició i per això és necessari entendre el fenomen d'hominització. Existeix una unitat humana i una diversitat humana al mateix temps. Per un costat l'unió de trets biològics de l'Homo Sapiens i per l'altre una diversitat psicològica, cultural, social. Comprendre

l'humà significa entendre la seva unitat en la diversitat i la seva diversitat en l'unitat (Unitas Múltiplex)

Hem d'entendre que el destí dels éssers humans té la faceta del destí de l'espècie humana, del destí individual i el social entrelligats i inseparables i que tenim un destí i una condició comú com a ciutadans de la Terra.

Tot desenvolupament humà significa comprendre a la humanitat com una i diversa. La unitat i la diversitat són dues perspectives inseparables dins l'educació. La cultura en general, no existeix sinó és a través de les cultures. L'educació haurà de mostrar el destí individual, social, global de tots els humans i el nostre arrelament com a ciutadans de la Terra, aquest ha de ser el nucli essencial formatiu del futur.

Es precis tenir en compte la perspectiva humanitària de l'educació, tant per percebre millor els problemes, com per elaborar un autèntic sentiment de pertinença a la terra, considerada com a última i primera pàtria.

4. Ensenyar l' identitat terrenal.

El destí planetari dels éssers humans és una realitat clau, fins ara ignorada per l'educació. Les societats viuen aïllades oblidant que viuen en una mateixa residència terrenal. Destruïem el nostre planeta i a nosaltres mateixos perquè no tenim consciència del que ens lliga a la Terra. Hem d'ensenyar sobre la greu crisi planetària que el marc del segle XXI mostrant, que tots els éssers humans, d'ara en endavant, posseïm els mateixos problemes de vida i mort, i que compartim un destí comú.

És necessari introduir a l'educació una noció mundial més poderosa que el desenvolupament econòmic: El desenvolupament intel·lectual, afectiu i moral a escala terrestre. Es precis tenir en compte la perspectiva humanitària de l'educació, tant per percebre millor els problemes, com per elaborar un autèntic sentiment de pertinença a la terra, considerada com a última i primera pàtria. Aquest terme constituirà a escala planetària una mateixa consciència antropològica, ecològica, cívica i espiritual.

L'educació haurà de mostrar el destí individual, social, global de tots els humans i el nostre arrelament com a ciutadans de la Terra, aquest ha de ser el nucli essencial formatiu del futur.

5. Enfrontar les incerteses.

Les ciències ens han donat moltes certes, però també incerteses. La incertesa històrica, allò inesperat i l'instabilitat, no es pot evitar en la història humana. Hem d'aprendre a enfrontar-nos a la incertesa cervell-ment, lògica racional, psicologia. La nostra sinceritat no garanteix certes: Existeixen límits per al coneixement. És necessari aprendre a navegar en un oceà d'incerteses a través dels arxipèlags de la certa. Hem de saber confiar en allò inesperat i treballar per allò improbable. Les accions solament es poden predir a curt termini, l'ecologia de l'acció és una aposta que reconeix riscos i l'estratègia permet modificar o anular cada acció impresa. S'ha de desenvolupar un pensament que reconegui i s'enfronti a la incertesa del nostre temps i ensenyar principis d'estratègia que ens permetin afrontar els riscos i modificar el seu desenvolupament en virtut de les informacions que ens troben en el camí.

L'educació ha de fer seu el principi d'incertesa, donat que aquest també existeix sobre la validesa del coneixement, i existeix sobre tot l'incertesa derivada de les nostres pròpies decisions. Una vegada que haguem pres una decisió es desencadenaran una sèrie d'accions i relacions que afecten al sistema global i que no en podem prescindir. Ens hem educat en un sistema de certes, però la nostra educació és deficient per a un sistema d'incerteses.

S'ha de desenvolupar un pensament que reconegui i s'enfronti a la incertesa del nostre temps i ensenyar principis d'estratègia que ens permetin afrontar els riscos i modificar el seu desenvolupament en virtut de les informacions que ens troben en el camí.

6. Ensenyar la comprensió.

El planeta necessita comprensions mútues en tots els sentits per a sortir del nostre estat bàrbar. L'estudi de la incomprensió des de les seves arrels és una aposta per a l'educació per a la pau. Ens creiem el centre del món i tot allò que és estrany o llunyà és secundari, insignificant o amenaçant. L'ètica de la comprensió és l'art de viure que ens fa comprendre de manera desinteressada, sense esperar reciprocitat. La comunicació sense comprensió es redueix a paraules. La veritable mundialització arribarà quan siguem capaços de comprendre'ns.

L'educació del futur haurà d'assumir un compromís sense fissures per la democràcia.

L'educació del futur ha d'enfocar les seves bateries cap a un canvi de pensament encaminat a ensenyar, a comprendre, a tolerar.

L'educació ha d'abordar la comprensió de manera directa i en tots els sentits a) la comprensió interpersonal i intergrup al i b) la comprensió a escala planetària . Morin diu que comunicació no implica comprensió. La verdadera comprensió exigeix establir societats democràtiques, sense democràcia no hi ha ni tolerància ni llibertat per a sortir del tancament etnocèntric. L'educació del futur haurà d'assumir un compromís sense fissures per la democràcia.

7. L'ètica del gènere humà.

La democràcia i la política han d'estar encaminades cap a la solidaritat i la igualtat. L'ètica no s'enseny amb lliçons de moral. És la consciència de que l'humà és individu i al mateix temps és part d'una societat i una espècie: una triple realitat. L'especialització del coneixement trenca la possibilitat d'una mirada global i pertinent i produeix regressió democràtica. Solament els experts decideixen l'aplicació del coneixement. La humanitat és un concepte estètic: és allò que ha de ser realitzat per tots i cadascun. L'educació ha de contribuir a una presa de consciència de la nostra Terra-Pàtria i també a que aquesta consciència es tradueixi en la voluntat de realitzar la ciutadania terrenal.

L'ensenyança d'una ètica vàlida per al gènere humà és una exigència del nostre temps. Morin postula canvis concrets en el sistema educatiu, des de la primària fins a la universitat: La no fragmentació dels sabers, la reflexió sobre allò que s'enseny i l'elaboració d'un paradigma de relació entre les parts i el tot, d'allò simple a allò complex.

La no fragmentació dels sabers, la reflexió sobre allò que s'enseny i l'elaboració d'un paradigma de relació entre les parts i el tot, d'allò simple a allò complex.

7. Què significa diversitat?

Buscant la definició del terme.

Si busquem la paraula al diccionari, trobem:

Diversitat: [del ll. *diversitas*, -ātis, íd.] 1 Qualitat de divers. 2 Multitud de coses diverses.

Divers: [s. XIV; del ll. *diversus*, -a, -um, participi de *divertĕre* 'apartar'] *adj* 1 1 De múltiples aspectes; multiforme. 2 *pl* Dit de les coses que presenten cadascuna un caràcter diferent, de les coses de distinta espècie o mena. 2 *pl* Alguns, diferents, uns quants, un cert nombre de.

El terme diversitat en el context educatiu tindrà diferents significats, segons la manera de pensar i les vivències de cadascú, trobar el propi significat exigeix una reflexió profunda.

La diversitat és un fet social lligat a la realitat única i irrepètible que és cada persona, és una conseqüència de la nostra forma de ser i de les opcions de vida. Així doncs, la diversitat sempre ha existit, una altra qüestió és el ressò que ha tingut aquest fet, que depèn dels contextos i les èpoques històriques.

En educació, el discurs que emergeix en els centres, és el que ens porta a l'alumnat conflictiu, l'alumnat amb baixes capacitats, l'alumnat amb necessitats educatives especials, l'alumnat nou vingut... emfatitzant algun dels aspectes segons la problemàtica de cadascú.

Acostuma ha haver-hi una associació entre diversitat i dificultats.

D'aquestes creences se'n deriva que l'atenció a la diversitat, es pensa des de la perspectiva de la dificultat.

L'administració educativa, sabedora que la diversitat genera problemes, dona recursos als centres en forma de professorat per fer el tractament de la diversitat. En el recull del Pla anual de Centre hi consta un document on s'ha de explicitar la forma com s'atén a la diversitat als centres, el nombre de professionals i el nombre d'hores per aquest concepte i es pregunta quin és el perfil d'alumnat que gaudeix d'aquesta atenció a la diversitat, tot indicant una classificació del perfil de l'alumnat susceptible de tractament de diversitat (NEE) Necessitats educatives especials. (DSA) dificultats significatives d'aprenentatge (NV) nou vinguts. Tots els alumnes d'un nivell. Altres.

Amb aquestes categories l'administració deixa la porta oberta, a considerar l'atenció a la diversitat com a dificultat i dona a entendre que hi ha una classificació.

L'administració dota de professorat específicament per a l'atenció a la diversitat, encara que la direcció pot demanar de quina àrea el necessita.

De forma conscient o inconscient anem elaborant un discurs d'associació entre diversitat i dificultat, que ens porta a abordar la diversitat de forma parcial, quan potser el camí, seria veure que tothom és divers i per tant tothom necessita una atenció personalitzada.

Aquesta mirada comporta un canvi de paradigma que és molt difícil de fer.

Diversitat vol dir "diferència" i la diferència és una característica humana. Tot i que pot semblar que aquesta afirmació aporta escassa informació, és fa necessari aclarir el terme, perquè no és infreqüent que s'associï diversitat a dificultats, a especificitats individuals o grupals, a necessitats educatives especials. I nosaltres creiem que aquest sentit restrictiu no és l'adequat, perquè classificar no és un bon punt de partida si es vol aconseguir donar al terme diversitat sentit de normalitat." (Giné 2000:8).

Diversitat vol dir "diferència" i la diferència és una característica humana.

Seguint en aquesta línia trobem les afirmacions de José A. Del Barrio del Departament de Educació Universidad de Cantabria:

Atender a la diversidad no es hablar de alumnos con necesidades educativas especiales, ni es hablar de alumnos de compensación educativa o de alumnos con problemas, o de alumnos inmigrantes, o de alumnos con altas capacidades; no es hablar de profesores de apoyo, ni de un programa especial del centro. Es un principio que inspira la misión, la organización y el funcionamiento del sistema educativo, de una educación para todos.

Debe de estar en el eje y de la organización y planificación de cada centro. Es el punto de partida para la organización del aula, para las programaciones, para la evaluación. Es una actitud de todo profesor de aula, especialista, de apoyo, profesional y asesor externo, que exige un compromiso de colaboración entre todos.

La atención educativa a la diversidad necesariamente tiene que provocar cambios en la formación de los profesionales, la organización del centro, en la organización del profesorado y en la organización de los alumnos. La diversidad no puede ser desleída, diluida o simplemente asimilada; es tan determinante que necesariamente tiene que producir cambios (Barrio, 2006: 1)

La diversitat com una realitat inqüestionable en el marc educatiu i pedagògic. (Essomba 2005: 38)

La diversidad es entender la variedad que produce lo familiar, lo escolar, lo cultural y lo social (Gairin, 1998: 242)

Totes les desigualtats són diversitats encara que no tota diversitat suposa desigualtat.

Diversitat/diferència versus desigualtat.

José Gimeno Sacristán ens planteja un interrogant que convé tenir en consideració:

Acostumo a dir que la diversitat és una bandera que sovint, en les societats d'esquerres, camufla les posicions sobre la igualtat, de la mateixa manera que la dreta ha elegit la qualitat com a bandera per ocultar la selecció, la jerarquització i les polítiques d'altres rangs, és molt curiós que, sota aquesta bandera de la diversitat, s'amaguin problemes relacionats amb dificultats de l'escola normal, amb la integració de minories cultural o la immigració i, encara, amb infants o persones amb discapacitats. (Gimeno, 2005: 23)

Per a Gimeno Sacristán, la diversitat fa referència a la circumstància dels subjectes a ser diferents, però assenyala que la diferència no és sempre neutra, que la diferència pot esdevenir desigualtat, quan no permet arribar a determinats objectius.

La diferència no solament és una manifestació del ser irrepetible que és cadascú sinó que, en molt casos, ho és el de poder ser o d'arribar a ser, de tenir possibilitats de ser i de participar dels bens socials, econòmics i culturals.

El divers el contraposem a l'homogeni, el desigual el confrontem amb l'anivellació, que és una aspiració bàsica de l'educació, pensada com capacitat per créixer en possibilitats.

Totes les desigualtats són diversitats encara que no tota diversitat suposa desigualtat.

Per això hem d'anar en compte que sota el paraigües de la diversificació, no hi hagi encobert el manteniment o la provocació de la desigualtat.

Les polítiques i pràctiques a favor de la igualtat poden anular la diversitat; les polítiques i les pràctiques estimulants de la diversitat potser aconseguixin, en certs casos, treure a la llum i fomentar algunes desigualtats.

La diversitat és una característica de la realitat, les diferències no es poden negar, seria negar-nos a nosaltres mateixos, tothom és divers, tothom es diferent, començant pel fet biològic de que no hi ha cap empremta digital que sigui igual a una altra.

Segons Gimeno Sacristán tenim una confusió entre diversitat i desigualtat, creu que el terme diversitat és molt confús i assenyala que sovint sota aquest terme s'amaguen problemes relacionats amb dificultats amb la integració de minories culturals, la immigració o amb persones discapacitades.

(...) també denominem diversitat el que no és divers sinó que és desigual. És a dir, nosaltres tenim categories per les quals establim (...) diferències horitzontals que són equivalents, però també denominem diversitat a les diferències verticals de capacitat, de poder, de tenir possibilitats, de tenir disponibilitats, etc. I, així com a les concepcions de la diversitat com a manifestació de la creativitat universal cal contraposar idees pedagògiques com la tolerància, l'obertura, la comprensió, l'acostament, davant de les diferències que són desigualtats, cal aplicar les polítiques d'igualació, de compensació, etc. (Gimeno 2005:24).

El divers, en condicions d'igualtat és tolerable i, a vegades, desitjable. No són tolerables les diferències que suposen desigualtats entre individus o entre grups d'humans. La diversitat, a vegades caldrà desconsiderar-la, en altres caldrà corregir-la i en molts casos hauria d'estimular-se. (Gimeno, 2000: 75)

Seguint aquest raonament (Pujolàs, 2003: 29), trobem una classificació sobre tipologies de diversitat.

- La que fa que els alumnes siguin diferents, singulars, que correspondrien a les diferències horitzontals equivalents, i que s'han de potenciar, són les derivades dels interessos dels alumnes o de valors culturals.
- Hi ha la diversitat que s'ha de compensar i contra la quals cal lluitar: és la que es deriva de les desigualtats personals i socials, molt sovint injustes amb relació a les possibilitats dels altres.



21. Tractament de les diferències. Font pròpia.

El sistema educatiu ha de fer el tractament de les diferències, el primer pas és reconèixer-les i un cop reconegudes s'ha de desenvolupar una pedagogia de la diversitat procurant lluitar contra les desigualtats i que les diferències no esdevinguin desigualtats i desavantatges per l'alumnat. La diversitat sempre ha existit, perquè és intrínseca amb la persona, la diferència és que ara s'ha de tenir en compte, forma part de l'educació, i per tant s'ha de tractar, i el tractament ha de quedar inclòs en els objectius de l'educació. La tasca del centre educatiu és la de proporcionar un ambient d'aprenentatge que capaci a tots els alumnes per a tenir èxit malgrat les diferències inicials.

Cal anar amb cura a no caure ni en el rebuig ni en la falsa igualtat:

(...) de la mateixa manera que no podem tenir una actitud de rebuig d'una diferència considerada no acceptable en la relació entre persones, tampoc podem tenir una actitud d'acceptació de l'altre creient que la diversitat no existeix, tancant els ulls a la realitat, proclamant una igualtat falsa que nega, o minimitza, els eventuais efectes de la discapacitat o de la diferència en general: De la primera actitud pot néixer, a través d'un sentiment de culpa, l'acceptació de l'altre sense cap expectativa. En canvi, en el segon cas, l'expectativa va dirigida cap a un altre ideal, no real i no històric. Ambdós casos, que es compliquen en els seus detalls particulars, són un rebuig de la trobada entre persona i persona, per refugiar-se en predeterminacions fins i tot de signe oposat. (Canevaro, 1985: 58)

També cal tenir present les apreciacions subjectives respecte a la diversitat.

Si diversitat fa referència a la identificació de la persona tal com és i no com es desitjaria que fóra o no fóra, la diferència suposa una apreciació subjectiva en la mesura que és ja la valoració de la diversitat; valoració a partir de la qual es poden originar distintes actituds, ja siguin de rebuig (discriminació, antipatia, racisme, intolerància,...), ja siguin d'acceptació i comprensió (simpatia, tolerància, solidaritat,...). Finalment, la desigualtat, noció contrària a la igualtat, ens remet a l'establiment de jerarquies entre les persones en funció de criteris de distinta índole (de poder social, econòmic, polític, de gènere, ètnic, de capacitat, etc.). (López Melero 1997: 8)

Miquel Àngel Essomba (2005) marca la diferència entre els mots que acostumem a utilitzar indiscriminadament.

(...)utilitzem divers per a nombrar les característiques d'algú, aquesta utilització la podem interpretar com un ús eufemístic de "diferent" o "desigual", termes més concrets que posen de manifest realitats socials sobre les quals costa trobar un discurs políticament correcte. Les persones no poden ser diverses, però sí diferents o desiguals: la diferència o la desigualtat és la traducció individual de la diversitat, que només permet l'aplicació a un conjunt global. En qualsevol cas, resulta més acceptable la discussió sobre la diferència entre diversitat i alteritat. Mentre que la diversitat, en tant que element constituent de la naturalesa humana, pot ser concebuda com el procés psicosocial grupal de presa de consciència de l'altre, entenem per alteritat el procés psicosocial individual basat en la presa de consciència del jo. Ambdós processos, diversitat i alteritat, conflueixen en la construcció de la identitat, intersecció de les dues dimensions descrites. Qualsevol discurs educatiu sobre atenció a la diversitat hauria de tenir en compte aquesta singularitat conceptual, usar el concepte "diferència" per reivindicar-ne el seu valor positiu, el concepte "desigualtat" per denunciar-ne les seves conseqüències negatives, i el concepte "identitat" com el territori en el qual s'organitza un autoconcepte i una autoimatge a partir de la doble premissa que afirma que el jo no és igual a cap altre jo (diversitat) que no sigui el propi jo (alteritat). (Essomba, 2005: 309)

Diversitat vol dir diferència, hi ha diferències que s'han de promocionar, les derivades de valors culturals i de singularitats de les persones i diferències que provoquen desigualtats que s'han d'eliminar o si més no compensar.

El sistema educatiu ha de fer el tractament de les diferències, el primer pas és reconèixer-les i un cop reconegudes s'ha de desenvolupar una pedagogia de la diversitat procurant lluitar contra les desigualtats i que les diferències no esdevinguin desigualtats i desavantatges per l'alumnat si no riquesa per a tot el conjunt

L'educació és un dret. La diversitat des de la mirada del dret i el deure.

L'educació és un dret, no és una concessió compassiva i aquest dret s'ha de posar realment en acció per a tothom per a tots i totes.

La Declaració Universal dels drets humans (promulgada ara fa 60 anys per l'ONU) diu:

Article 1. *Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència i els cal mantenir-se entre ells amb esperit de fraternitat.*

Article 26. 1. *Tota persona té dret a l'educació. L'educació serà gratuïta, si més no, en el grau elemental i fonamental. L'ensenyament elemental és obligatori. Cal que l'ensenyament tècnic i professional sigui generalitzat, i que s'obri a tothom l'accés als estudis superiors amb plena igualtat per a tots amb atenció al mèrit de cadascú.*

Article 26. 2. *L'educació ha de tendir al ple desenvolupament de la personalitat humana i al reforçament del respecte dels Drets Humans i de les llibertats fonamentals. Ha d'afavorir la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups socials o religiosos, i la difusió de les activitats de les Nacions Unides per al **manteniment de la pau.***

Article 26. 3. *Els pares tenen, amb prioritat, dret a escollir la classe d'educació de llurs fills.*

La Constitució espanyola de 1978, en el seu article 27 a l'apartat 1, diu que tothom té dret a l'educació (sense fer cap distinció); a l'apartat 2 trobem: *"l'educació tindrà per objecte el ple desenvolupament de la personalitat humana en el respecte als principis democràtics de convivència i als drets i a les llibertats fonamentals"*, a l'article 4: *"L'ensenyament bàsic és obligatori i gratuït"*.

El dret a l'educació significa que l'Estat ha de fer aquest servei. El titular del dret a l'educació és "tots", cosa que es referix tant als nacionals com als estrangers. L'objecte d'aquest dret és l'accés a l'ensenyament reglat, aquells ensenyaments que fan referència a la programació general realitzada pels poder públics (apartat 5).

L'educació esdevé un instrument decisiu en la formació de la personalitat, es proclama una educació en llibertat i per a la llibertat. (apartat 2).

Així l'ensenyament obligatori és un dret i una obligació, però moltes vegades s'interpreta solament com una obligació segons José Gimeno Sacristan

L'ensenyament obligatori és un dret d'un estudiant que el professor interpreta com a una obligació per tal d'imposar, però el dret de l'estudiant implica que es tingui en compte d'on parteix, qui és, què pensa, què sent, cap on vol anar, què li dificulta anar-hi, què l'afavoreix...És a dir, implica una pedagogia humanista, una pedagogia solidària, una pedagogia atenta a l'estudiant. (...)implica veure al subjecte diferent per a tractar-lo de manera desigual. S'ha de reconèixer el dèficit com a dret de l'estudiant, qui té dèficit té dret a que li sigui reconegut com a dèficit, però no per a classificar-lo, sinó per a ser recompensat, perquè el principi d'educació obligatòria funciona amb el criteri de justícia mínima, que consisteix a fer que tots arribin a uns nivells i ajudar els qui més ho necessitin. (Gimeno, 2005: 28)

El principi d'educació obligatòria funciona amb el criteri de justícia mínima, que consisteix a fer que tothom arribi a uns nivells, ajudant els qui més ho necessitin.

És el mateix educar en la diversitat que atenció a la diversitat?

Utilitzem ambdues expressions indiscriminadament, però creiem tenen un significat profund diferent, malgrat que moltes vegades d'això no en tinguem consciència.

L'atenció a la diversitat, encara que sigui una referència comú en molts documents, conferències, és una expressió que té moltes lectures i no sempre estan interrelacionades. Es pot referir a les possibilitats d'allò biològic, social, polític, cultural o econòmic a mesures relacionades amb l'organització d'estructures de funcionament, desenvolupament del currículum, paper del professorat, col·lectius que demanden un cert nivell d'atenció, serveis de suport al procés educatiu o mesures relacionades amb la millora de la pràctica docent. També ens podem referir tant a les polítiques existents com a les polítiques desitjables o a una concepció particular sobre el tema; tanmateix podem referir-nos a les pràctiques institucionals o als discursos i concepcions subjacents o emergents.. (Gairín, 1998: 242)

Educar en la diversitat és reconèixer les diferències existents entre les persones i des d'aquesta perspectiva entendre que el que pot ser acceptable per a unes persones amb determinades característiques pot ser també acceptable per a totes les persones. Suposa, pensar en una escola per a tots, que fa seva la cultura de la diversitat i que ens situa en un marc de qualitat que no exclou a ningú. (Gairín, 1998: 241)

Educar en la diversitat és assumir que nois i noies, nens i nenes de diferents característiques han d'educar-se junts i prendre decisions necessàries perquè això sigui possible. (Giné i altres 2000: 8).

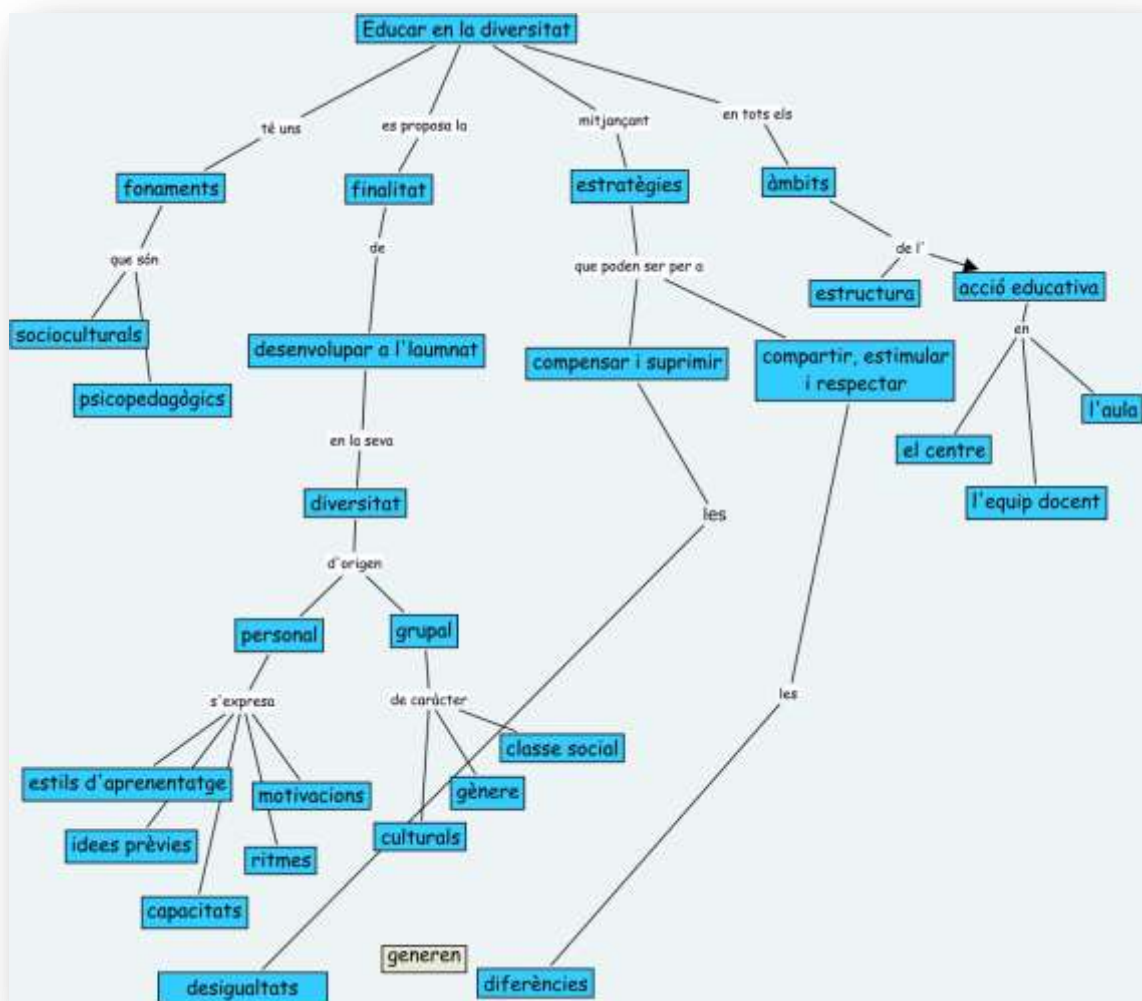
Educar en la diversitat suposa contactar realment amb el punt de partida de l'altre i avançar en el coneixement de les respectives escales de valors per progressar junts en el que considerem essencial i vàlid per a tots (Codina 2007: 268)

Educar en la diversitat vol dir reconèixer cada alumne com a una persona singular, intentar entendre'l, trobar els punts de comunicació i fer una tasca comuna.

Des del meu punt de vista, educar en la diversitat vol dir reconèixer a cada alumne/a com a una persona singular, intentar entendre'l, trobar els

punts de comunicació i fer una tasca comuna. L'atenció a la diversitat és un terme que l'utilitzo d'esma ja que jo no atenc a la diversitat de ningú, jo tinc alumnes i cadascú és com és. Tot l'alumnat té dret a aprendre, a rebre una educació de qualitat i de màxims, alhora que personalitzada, una educació que li proporcioni elements per poder desenvolupar-se sense problemes en la societat.

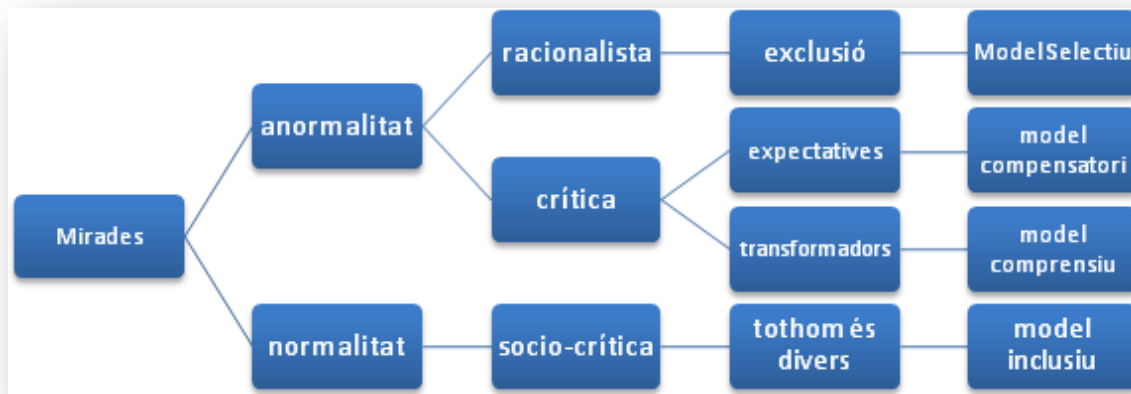
Això significa tenir en compte els principis d'igualtat i equitat als que tots els éssers humans tenim dret. Comporta trobar els punts de connexió amb tot l'alumnat de la classe (empatia) i a partir d'aquí començar a treballar, tots junts.



22. Educar en la diversitat. Font: (Muñoz, E. 1995:65)

Segons les mirades d'anàlisi de la diversitat.

Mirades de la diversitat a nivell de centre educatiu.



23. *Mirades de la diversitat. Font pròpia, seguint (Gairín 1998:242)*

La pràctica de l'atenció a la diversitat, pot tenir diferents mirades ,segon sigui la filosofia dominat del moment històric, que donaran referents diversos.

Es poden trobar diferents mirades segons la composició dels centres i la tipologia dels mateixos.

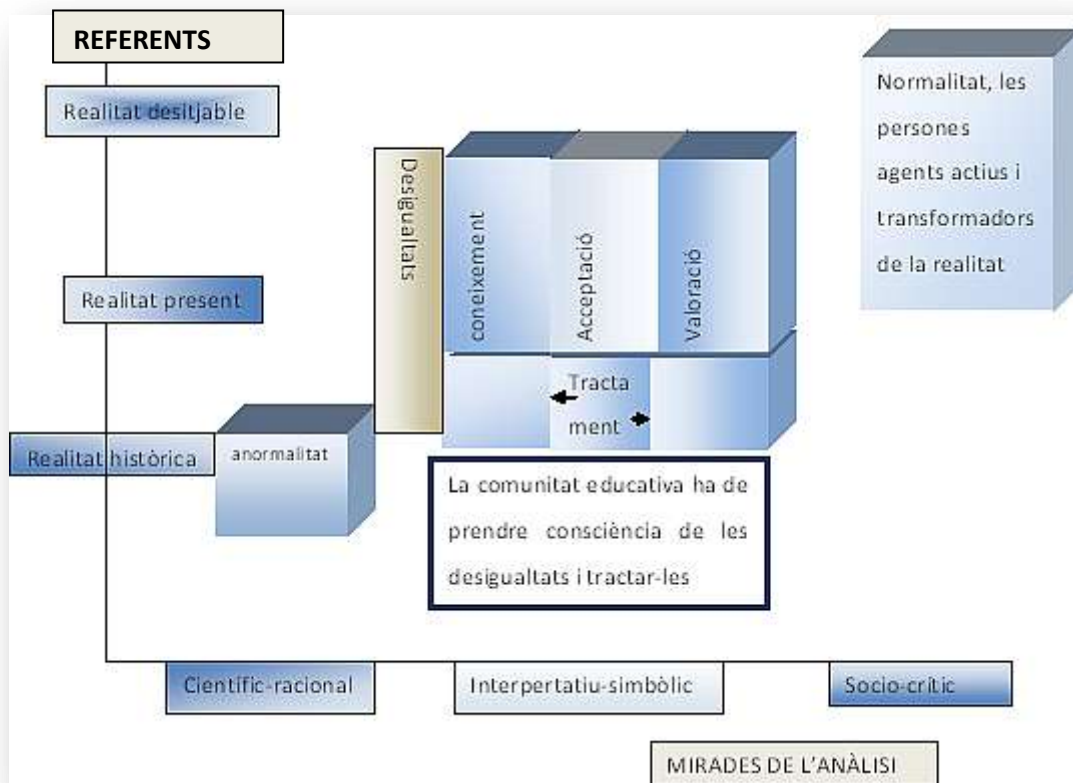
Si es parteix de la visió racionalista i hi ha un predomini de criteris de normalitat, les diferències seran excloses ja què, es consideren pertorbadores. Aquesta visió prescindeix de les persones es, fixa en "allò" que els valors hegemònics consideren "normal", comporta un model d'actuació selectiu.

Si la visió és crítica es parteix del respecte a les percepcions i expectatives de les persones que esdevenen agents actius i transformadors de la pròpia realitat. Considera a les persones en les seves preocupacions i interessos, comporta un model comprensiu.

Si la visió està carregada de components ètics i de compromís social, es pren consciència de les situacions de desigualtat i s'actua sobre elles per a intentar superar-les, això ens du a un model compensatori de les desigualtats.

Les visions anterior pressuposen pensar en la diversitat com anormalitat i fa que constitueixi un problema que s'ha de solucionar.

Hi ha una quarta visió, sobre la base de pensar en la diversitat no com a problema, si no com a normalitat, no es tracta de buscar les diferències respecte els altres, es tracta de pensar en tothom , es tracta d'adquirir un patrimoni cultural que sostingui un dret a portar una existència digna. Això ens durà a un model inclusiu.



24. Mirades en el tractament de la diversitat. Adaptació i traducció (Gairín, 1998:242)

Si la diversitat és una anormalitat, constitueix un problema. El model del dèficit.

Com es configura el discurs de la diversitat com a problema?

És el model del dèficit, Ainscow(1995). Afirmar que es caracteritza per l'establiment de categories i per etiquetar ja que destaca les causes de les dificultats d'aprenentatge, oblidant altres factors que poden ser d'interès per ajudar a l'alumnat en els seus aprenentatges.

Davant de les dificultats d'aprenentatge o alumnes amb NEE, el professorat adopta dues postures diferents, la del professorat que es preocupa per buscar el tipus d'atenció més adient

per l'alumnat dins de la classe, amb la resta dels companys i la d'aquells que pensen que no hi poden fer res, i busquen les solucions en experts. Poden sorgir actituds de massa protecció, si hi ha la creença de que algú no pot aprendre més i no se li presenten estímuls per a la superació, se li fan adaptacions de mínims i l'alumne/a es sent marginat dins la classe, endropint-se cada vegada més i disminuint la seva autoestima i per tant es genera una situació d'angoixa per l'alumnat i per al professorat, que busca la solució enviant a l'alumne/a als mestres de pedagogia terapèutica, o psicopedagogs, que també tenen la creença que l'atenció a l'aula especial és millor.

El model del dèficit es caracteritza per excloure a cert alumnat de les aules ordinàries per donar-los suport individual fora de l'aula, amb la creença que així s'aprofita més el temps i s'aprèn millor. No és té en compte el que pot representar emocionalment per un/a alumne/a ser "de reforç", es prioritza un suposat aprenentatge.

Des de la perspectiva de diversitat com a problema, els centres intenten classificar l'alumnat en determinats subgrups que suposadament tenen les mateixes dificultats i així tractar-los tots junts. Això suposa un etiquetatge de l'alumnat en diferents categories. La metodologia que s'utilitza és la homogeneïtzadora, que per una part allibera al professorat i per l'altre el condiona a nivell de les expectatives que posa en l'alumnat. Aquests enfocament prové de la visió de l'ensenyament com a transmissor de coneixements.

També es fa l'associació de la diversitat amb les conductes disruptives. Existeix una certa percepció de que seria més fàcil mantenir l'ordre si "certa classe d'estudiants", que no encaixen en uns determinats patrons conductuals, estiguessin fora del centre, o simplement fora de les aules. Es percep la diversitat com un desigual encaix personal dins de les normes disciplinàries i de treball escolar. Aquest tipus d'alumnat s'acostuma a repartir en diferents aules.

Associació de la diversitat per diferents ritmes i capacitats d'aprenentatge. Quan la pressió real o prefixada sobre els nivells d'exigència fan que gran part de l'alumnat s'allunyi d'allò desitjat, per solucionar-ho s'estableix un grau elevat de tolerància en les adaptacions significatives.

A més la diversitat com a pràctica, obligació burocràtica o pressió per singularitzar-se condueix, en certs casos, a la desigualtat del currículum proposat i a la falsa aparença de

Model del dèficit: Ainscow (1995) afirma que es caracteritza per l'establiment de categories i per etiquetar, ja que destaca les causes de les dificultats d'aprenentatge, oblidant altres factors que poden ser d'interès per ajudar a l'alumnat en els seus aprenentatges.

pràctica pedagògica variada. (autonomia de centres).

I pel que fa a la multiculturalitat, la diversitat pot significar trencament de la idea de cultura universal.

La diversitat com a normalitat. L'enfocament curricular.

El sentit comú ens hauria de portar a veure la diversitat com a normalitat, no entenent-la com un fet normal, sinó com que és normal que tothom sigui divers.

L'enfocament curricular, es basa en la comprensió de les diferències de l'alumnat. Es parteix de la idea que tots l'alumnat aprèn de forma diferent, és per això que els centres s'han d'adaptar a aquestes diferències, desenvolupant models que donin resposta a la multiplicitat de necessitats que presenta l'alumnat. Qualsevol alumne/a pot tenir dificultats, en un moment donat.

El punt de vista curricular considera que les diferències individuals influeixen en els progressos, però que la manera d'actuar del professorat i les organitzacions del centre i de les aules, també, per tant s'ha de reflexionar sobre la pràctica.

L'objectiu des d'aquest punt de vista és la millora de les condicions generals de l'aprenentatge.

L'alumnat amb dificultats és considerat positivament, com a font de retroalimentació sobre les maneres d'ensenyar aplicades a l'aula i aporta idees pel seu millorament.

L'enfocament curricular es basa en la comprensió de les diferències de l'alumnat. Es parteix de la idea que tots l'alumnat aprèn de forma diferent.

El professorat ha de tenir el suficient suport quan vulgui canviar la pràctica. S'han de compartir

responsabilitats per part de tots els membres de la classe i tenir criteris d'ensenyament que valorin el fet de compartir experiències.

Model del dèficit	Model curricular
Escola selectiva.	Escola comprensiva.
Caràcter segregador.	Caràcter integrador.
Etiqueta i jerarquització.	No etiquetadors.
Homogeneïtat.	Heterogeneïtat.
Pràctiques basades en la desigualtat.	Pràctiques que respecten la diversitat en un marc d'igualtat.

25. Model del dèficit i model curricular, en el tractament de la diversitat.

Models d'atenció a la diversitat.

El model basc, sobre el tractament de la diversitat, ens proporciona una informació completa.

	Concepte de diversitat		Respostes educatives		
MODEL SELECTIU	Diversitat com a problema. Uns són "normals" i d'altres "problemàtics". A la diversitat hi ha una jerarquia: unes cultures, formes de pensar, codis ... són les vàlides.	Hi ha uns valors, actituds, capacitats, comportaments "bons" i són els que pertanyen a la cultura hegemònica.	Diferents itineraris i espais educatius per a diferents grups o tipus d'alumnat Repeticions de curs Derivació de l'alumnat a especialistes externs	Professorat específic Alumnat problemàtic amb actuacions específiques.	Tancat. Basat en la cultura hegemònica . Tecnocràtic . Avaluació : quantitativa de resultats . Sumativa i final
MODEL COMPENSATORI	Alumne normal amb capacitats i alumnes amb dèficits. Es reconeix la desigualtat. Els entorns desiguals són deficitaris i problemàtics i això provoca dèficits a l'alumnat.	S'intenta compensar els dèficits per aconseguir allò que es considera "normal". "Normal" és allò propi de la cultura hegemònica i tothom ha d'adaptar-se a ella.	Diferents itineraris, a vegades en una mateix espai, encara que generalment en diferents espais Recuperacions i reforços.	Professorat específic. Alumnat deficitari amb actuacions específiques.	Tancat De mínims Basat en la cultura hegemònica. Inclou valors procediments i conceptes mínims. Avalua processos i resultats.
MODEL COMPRENSIU	La normalitat és la diversitat entesa com a riquesa. No es reconeixen les situacions de desigualtat. S'entén la diversitat com a singularitat.	No hi ha cultures millors, sinó diferents i totes tenen aspectes positius i negatius. Els entorns i les persones són diferents i cal adaptar-se a ells, als seus ritmes, interessos,...	Importància de participar en contextos normalitzats per al desenvolupament normal. Diferents itineraris o programacions dins de l'aula. Espais reduïts (temps) per a suports fora de l'aula.	Tot el professorat i especialistes Alumnat amb necessitats educatives especials	Obert i flexible, diversitat. Capacitats generals, iguals objectius per a tots, amb diferents nivells de realització. Inclou continguts culturals. L'alumnat construeix el seu propi aprenentatge. Avaluació més qualitativa i centrada en els processos.
MODEL INCLUSOR-TRANSFORMADOR	Tots som diferents amb capacitats, necessitats, ... comunes. Darrera la diversitat hi ha moltes situacions de desigualtat que no són una riquesa, sinó que s'ha de transformar.	No hi ha cultures ni persones millors, sinó diferents i totes tenen els mateixos drets. Cal partir de les capacitats El context educatiu crea barreres als "diferents" i desigualtats que cal eliminar. L'adaptació a l'entorn perpetua la desigualtat, cal transformar-ho.	Tothom participa en el mateix espai i activitats amb ajudes necessàries. Suports dins l'aula, de més professorat, companys i comunitat.	Tot el centre i la comunitat educativa. Tot l'alumnat garantint l'aprenentatge del que estan en desavantatge	De màxims. Objectius amb alts nivells de realització. Les capacitats i l'aprenentatge es produeixen en la interacció. Transformació del context educatiu mitjançant diferents estratègies per tal que tothom arribi als objectius. Metodologia centrada en les interaccions i en la participació de la comunitat. Inclusió de continguts culturals mitjançant la participació de les diferents veus. Avaluació de resultats i de processos; qualitativa i quantitativa; conceptes valors i procediments.

26. Elaborat a partir del document: *Modelos de atención a la diversidad*, EUSKO JAURLARITZA – GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN.

8. Atenció a la diversitat, atenció a la diferència.

Seguint el raonament de Essomba (2005) i adaptant-lo, si s'accepta la diversitat com una realitat, l'atenció a la diversitat serà la intervenció que es fa sobre aquesta realitat. La intenció és intervenir sobre les conseqüències considerades negatives, per arribar a la igualtat.

Què entenem per igualtat?

La igualtat s'ha d'entendre com el gaudi d'iguals drets, possibilitats (legals i reals) que permetin la llibertat pràctica d'optar i decidir. No vol dir uniformitat.

Hem d'entendre la igualtat i la diversitat com a conceptes complementaris, no contraposats.

La igualtat i la diversitat, formen part del nucli central de l'educació.

Quins models i propostes entren en joc en el debat sobre la diversitat i la igualtat educativa?

El concepte diferència, contrari d'igualtat, neix associat a les discapacitats d'arrel biològica (físiques, psíquiques o sensorials) i centra el seu interès en l'individu, no podem parlar d'eliminació, sinó de valoració des de l'òptica positiva i estableix la integració i la normalització com a principis d'intervenció .

Si la idea d'atenció a la diversitat va associada a la desigualtat. Concepte que neix en els moviments educatius preocupats per la demostrada incidència del factor classe social en l'èxit o el fracàs escolar, centra el seu interès en una perspectiva comunitària, com que es pot canviar l'educació pretén eliminar-la perquè es considera negativa i s'estableix l'educació compensatòria i la igualtat d'oportunitats com a principi d'intervenció.

Atenció a la diversitat	Focus	Centre d'interès	Actuació	Principi d'intervenció
Associada a la diferència	NEE Dificultats d'aprenentatge Altes capacitats Incorporació tardana al sistema educatiu Consideracions personals i d'història escolar	individu	Visió positiva	Integració i normalització
Associada a la desigualtat	Factor social	comunitat	Eliminar-la / compensar-la	Igualtat d'oportunitats
	Ètnia i/o immigració	Comunitat	Visió positiva	Educació intercultural
	Del sexe	Comunitat	Eliminar-la	Coeducació

27. Adaptació model conceptual (Essomba, 2005: 71)

Associada a la diferència

Sembla ser que la corrent actual es associar la diversitat a la diferència, al menys del que se'n desprèn del discurs educatiu actual, derivat de la nova llei (LOE 2006), ja que dóna la condició de diferent a tot l'alumnat i que propugna la necessitat de satisfer les necessitats individuals de tot l'alumnat. Insta a emfatitzar les potencialitats de l'alumnat i no els dèficits. Les dificultats de l'alumnat no són atribuïdes a factors personals sinó derivades de la interacció de l'alumnat amb l'entorn socioeducatiu. Parteix del principi d'inclusió essent aquest l'única manera de garantir el desenvolupament de tots. La diversitat com a principi i no com a mesura que correspon a les necessitats d'uns quants. L'atenció a la diversitat en totes les etapes educatives. Parla de tots i d'inclusió.

El que hem dit fins ara és el que es pot interpretar de la lectura del preàmbul de la LOE.

El desenvolupament sobre l'atenció a la diversitat es troba al títol II, on s'assenyala aquells grups que requereixen una atenció educativa diferent a l'ordinària per presentar alguna necessitat específica de suport educatiu per:

1. Necessitats educatives especials: *alumnat que requereix per un període de la seva escolaritat, o al llarg de tota ella, determinats suports i atencions educatives derivades de discapacitats i trastorns greus de conducta. La seva escolarització es regirà pels principis de normalització i inclusió; i assegurant la seva no discriminació i la igualtat efectiva en l'accés i la permanència en el sistema educatiu, podent introduir mesures de flexibilització de les diferents etapes educatives, quan es consideri necessari. (...) L'escolarització d'aquest alumnat en unitats o centres d'educació especial (...), només es farà quan les seves necessitats no puguin ser ateses en el marc de les mesures d'atenció a la diversitat en els centres ordinaris.*
2. Dificultats específiques d'aprenentatge.
3. Altes capacitats intel·lectuals.
4. Incorporació tardana al sistema educatiu: *Afavorir l'escolarització a l'alumnat que per qualsevol motiu s'incorpori de forma tardana al sistema educatiu espanyol, atenent a les seves circumstàncies, coneixements, edat i historial acadèmic. Desenvolupament de programes específics pels que presentin carències lingüístiques o en les seves competències o coneixements bàsics, amb la finalitat de facilitar la seva integració al curs que els correspongui, de forma simultània a l'escolarització dels alumnes en els grups ordinaris, conforme al nivell i evolució del seu aprenentatge.*
5. Per condicions personals i d'història escolar.

Especifica cinc grups i en desenvolupa dues, els termes que utilitza són significatius, aquí ja no es parla d'inclusió, es parla d'integració. Al capítol 2 parla de compensació de les desigualtats mitjançant programes específics desenvolupats en centres docents o en zones geogràfiques on resulti necessària una intervenció educativa compensatòria i també mitjançant beques i ajuts d'estudi.

Per tant ens movem en tots els àmbits, el de la inclusió, la integració, la compensació.... Com totes les lleis pot tenir moltes lectures.

Atenció a la diversitat associada a la desigualtat.

Les desigualtats derivades de motius socioeconòmics, com pot ser la classe social, són desigualtats que es poden superar. La forma de fer-ho és la compensació d'aquestes desigualtats. Educació compensatòria.

L'educació compensatòria neix per actuar en dos factors, la diversitat social i les dificultats escolars.

Si la diversitat és sociocultural trobem les diferències derivades de l'ètnia, per exemple el fet de ser gitano o nou vingut. Educació intercultural.

També vinculada a la diversitat sociocultural trobem les diferències derivades del gènere. (que no s'ha de confondre amb sexe). Coeducació.

Moltes vegades estan íntimament relacionades les diferències ètniques i les de classe social, les ètniques i les de gènere.

Educació compensatòria

Va començar al Regne Unit als anys 50 quan es comença a pensar en l'igualtat d'oportunitats. L'educació compensatòria és una estratègia per eliminar el fracàs escolar que es produeix a zones habitades per població de classe social baixa, marginal o amb risc de marginació. Es pretén compensar els desavantatges mitjançant l'enriquiment de l'entorn educatiu de l'alumnat.

Es fonamenta en principis que han resultat ser falsos: La creença que les desigualtats educatives són un problema de minories desfavorides. La creença que els pobres són culturalment diferents de la majoria: "tesis de la cultura de la pobresa" (concepte molt controvertit. Es creia que hi ha una determinada conducta de les classes baixes). Associació de

reforma educativa a resolució de problemes tècnics, aplicant coneixements basats exclusivament en la investigació. El mateix currículum per a tothom.

A Espanya, el 1983, fruit d'una política reformista, en el camp pedagògic es va dur a terme el programa d'Educació Compensatòria (PEC). S'inicià l'any 1983 amb el Reial Decret de 27 d'abril de 1983, BOE de l'11 de maig. La finalitat del programa era corregir les desigualtats socials i assolir quotes més elevades de justícia social. Es tractava d'un programa específic que tenia com objectiu prioritari donar atenció pedagògica preferent a aquelles zones geogràfiques o grups de població que, per les seves característiques peculiars, ho requerien.

Les actuacions que principalment havia de realitzar el nou programa eren, entre d'altres (CIDE, 1992): la creació de serveis de reforç amb seus als centres de recursos ubicats en zones d'acció educativa preferents per a l'ajuda escolar; l'incentivació de la comunitat del professorat destinat a vacants de difícil provisió; l'organització de cursos de formació ocupacional per a joves no escolaritzats entre els catorze i els quinze anys; l'eradicació de l'analfabetisme i la creació de modalitats específiques per a l'estudi. En línies general, el projecte espanyol, promulgat pel ministre Maravall del primer govern socialista de Felipe González, estava directament inspirat en la controvertida experiència de les Educational Priority Areas.

L'aplicació d'aquest programa va tenir els seus fruits, es podria considerar com un primer pas. La creació d'escoles d'acció especial no es podia convertir en una legitimació de la pobresa i caure en les antigues escoles pont. Va facilitar alguns recursos, però no va solucionar el problema de fons i el que no es podia fer era legitimar la desigualtat i convertir-la en un fenomen crònic. Calia fer un pas més.

Coeducació.

La coeducació no és solament el compartir espais i temps educatius, és quelcom més. Es tracta de crear les condicions per arribar a la igualtat de drets d'ambdós gèneres

L'informe Mundial sobre l'Educació de la UNESCO del 1995 o la Declaració del Mil·lenni del 2000, signada per 189 països, dins les finalitats, inclou com a tercera *"promoure la igualtat de gènere i la presa de poder per part de les dones"*, i té com a objectiu *"eliminar la disparitat de gènere en les etapes de Primària i Secundària preferiblement cap al 2005 i en tots els nivells de l'educació no més tard del 2015"*.

Les conclusions d'un estudi efectuat per (Lojo, M. 2005) assenyalen que moltes de les opinions de l'alumnat encara són indicatives de prejudicis sexistes propis del pensament androcèntric.

Les percepcions d'ambdós sexes presenten diferències significatives. A nivell familiar la imatge de la mare dona més confiança que la del pare. Hi ha un sistema de valors subjacent marcadament androcèntric.

Actualment sorgeixen moltes veus en favor de separar per sexes a nivell d'ensenyament.

Educació intercultural.

Respecte a la cultura gitana, segons Abajo i Carrasco, (2005). S'ha plantejat malament el problema i ha contribuït a crear encara més desigualtat educativa .Presenten els punts de partida que haurien de ser els adequats:

- 1) Necessitat d'una perspectiva d'èxit.
- 2) diversitat de les persones i dinamicitat de les cultures.
- 3) Possibilitat d'una cultura additiva.

Diferents possibilitats de canvi social i cultural Segons els autors es poden apreciar tres processos diferents

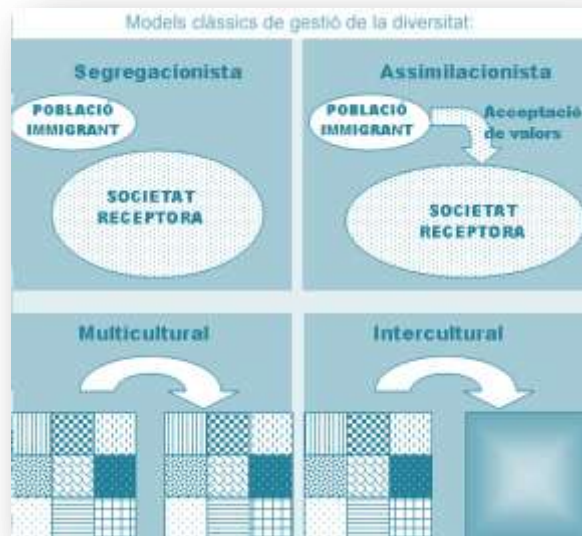
Aculturació: Com a canvi de referents culturals, l'escolarització sempre comporta aculturació igual que tots els canvis de la societat, no és quelcom dramàtic és normal

Assimilació: És una aculturació absoluta i permanent, els referents esdevenen única i exclusivament els de la cultura majoritària o dominant. Les polítiques assimilacionistes es plantegen des d'una perspectiva monocultural i es desenvolupen en una realitat sociocultural estratificada.

Desculturització (anomia): Pèrdua dels referents culturals d'origen però sense substitució, això comporta una manca d'inserció i l'exclusió social, que comporta un replegament de les persones que es troben en aquesta situació i generen postures reactives davant de la situació de desigualtat.

Per tant el que hauríem de postular és una aculturització additiva.

Quines respostes dóna la societat al fenomen de la immigració?



28. Models clàssics de gestió de la diversitat cultural

Des del punt de vista dels grups en contacte podem trobar les respostes següents, segon l'adaptació del model de Berry (1997)

Valor cultura pròpia	Valor cultura d'acollida	Respostes
No	Sí	Assimilació: Tendència a abandonar la identitat cultural de partida i orientar-se cap a la societat d'acollida, normalment amb la fusió amb el grup dominant.
Sí	Sí	Integració: S'intenta mantenir la identitat cultural específica del grup, al mateix temps es lluita per a ser part integrant de la societat d'acollida.
Sí	No	Separació: Es manté la identitat i tradició, però no hi ha relació del grup amb la societat d'acollida Si és una imposició del grup dominant s'anomena segregació
No	No	Marginació: Allunyament cultural i psicològic respecte a la cultura d'origen i rebuig a incorporar-se al grup majoritari de la societat d'acollida. Si és la societat d'acollida la que ho impedeix en direm exclusió

29. Respostes al fenomen de la immigració. Adaptació model Berry (1997)

S'ha de fer la distinció entre multiculturalitat i interculturalitat malgrat que siguin dos termes que els usem indiscriminadament, tenen diferents significats. Comporten dues formes significativament diferents d'entrar en el tractament de la diversitat cultural. Ambdues pretenen arribar a la integració.

Multiculturalitat: Intervenció basada en la diferència. El concepte sorgeix en les societats de forta tradició liberal on es creu que cada ciutadà és lliure de desenvolupar les seves costums culturals, religioses, lingüístiques com vulgui, sense perjudicar la llibertat dels altres ciutadans.

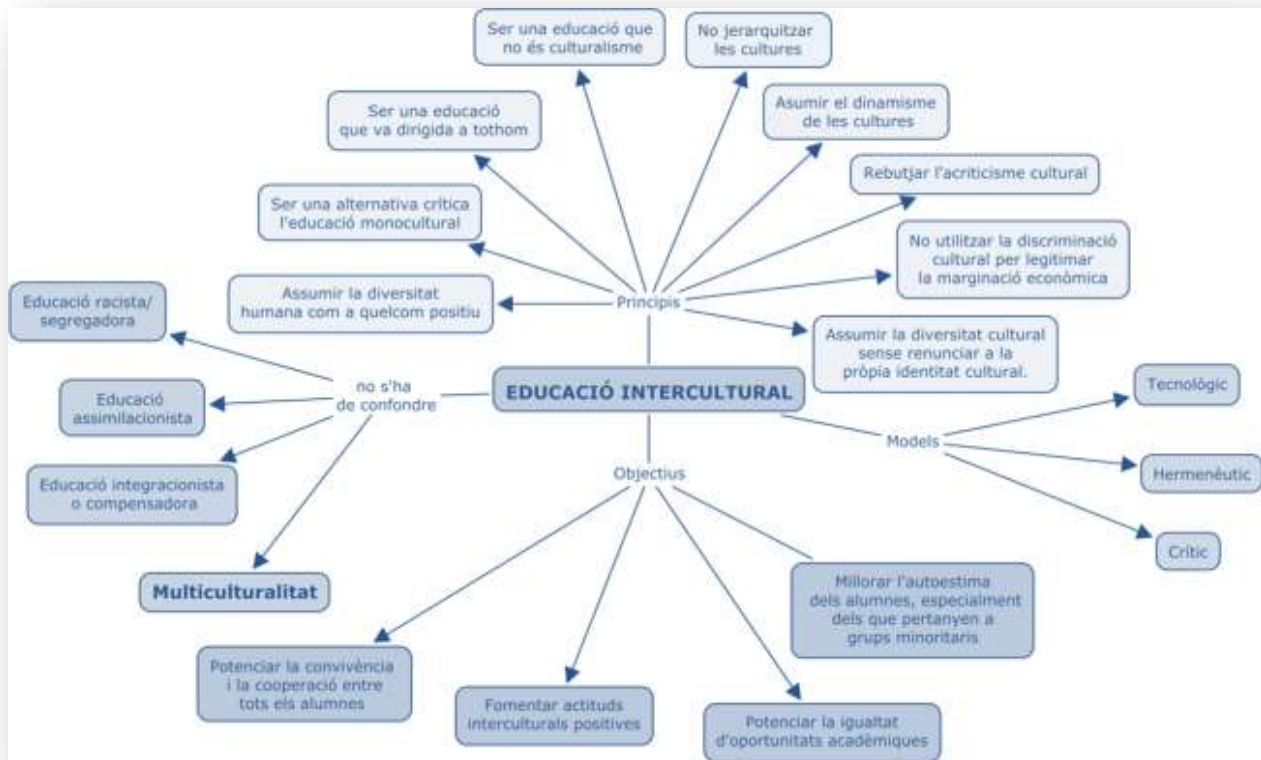
Dóna prioritat als aspectes expressius de la cultura, com la gastronomia, les danses, les festes... Es pretén conèixer aquests aspectes, per tal fomentar el respecte a allò conegut.

Interculturalitat: Processos d'intervenció basats en la desigualtat. Significa igualtat d'oportunitats, tot aplicant polítiques de discriminació positiva per tal de compensar les desigualtats. Parteix de la heterogeneïtat cultural. S'intenta arribar a la comprensió d'un mateix per tal de poder obrir-se a l'altre. Vol arribar a la cultura profunda. Afavoreix la construcció d'una societat sense desigualtats.

Reptes de l'educació intercultural. Cal aconseguir:

- El coneixement i la modificació dels estereotips i prejudicis, prenent com punt de referència el respecte.
- Afavorir el coneixement, comprensió i valoració crítica positiva de tots les formes de vida i cultures.
- Propiciar la presa de consciència sobre la necessitat i importància d'un món més just i solidari.
- Promoure actituds, conductes i canvis socials adequats per evitar la discriminació i afavoreixin relacions positives, possibilitant el desenvolupament específic de totes les cultures.

La societat en què vivim cada cop és més diversa i complexa. Per això és essencial trobar uns paràmetres comuns que permetin la convivència i la comunicació intercultural entre les diverses cultures que conformen el teixit social actual en el territori de la Unió Europea. En la mesura en què aquestes persones provinents d'altres països tinguin garantits els drets civils essencials, com a ciutadans de ple dret, estarem posant les bases d'una futura convivència productiva per a tothom i estarem deixant un llegat de pau social imprescindible per al progrés de la nostra societat. Un dels pilars bàsics d'aquest accés a la plena ciutadania per part de tots els habitants dels estats europeus és l'educació. Sovint trasbalsada per múltiples canvis legislatius, l'educació ara per ara no té cap altre sortida que ser intercultural, com a reflex fidel d'allò que està passant en la societat. El repte és preparar els professionals i implicar-hi a tots els agents educatius i promoure el desenvolupament ple de totes les capacitats dels alumnes, alhora que els prepara per a una transició al món laboral el més fàcil possible. (Ballesteros, B. 2007: 1)



30 Mapa de conceptes sobre educació intercultural publicat a Cmap Tools per Gemma Corredera

9. Fonts de diferències que poden conduir a la desigualtat.

Gimeno Sacristan (1993) assenyala 17 diferències i fa unes consideracions sobre l'origen, l'actitud eticopedagògica i el tractament. Joaquin Gairin (1998), seguint el fil de l'autor anterior, ens fa reflexionar sobre el que han de fer els centres. Aquests, han de fer possible que la diversitat sigui una norma, sense oblidar que les opcions adoptades en el seu tractament són opcions abans ètiques que tecnicopedagògiques. L'atenció a la diversitat hauria de contemplar:

- El compromís democràtic del centre educatiu per tal que el tractament de la diversitat no augmenti les diferències, si no com una opció compensadora dels dèficits.
- El contingut ideològic de les opcions seleccionades.

- Els possibles perills. Fins a quin punt l'atenció a la diversitat no és un procés camuflat de normalització tecnocràtica?

Diferències	Consideracions explicatives i normatives		
	Origen	Actitud eticopedagògica	Tractament factible?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferències ètniques. 2. Religió. 3. Llengua. 4. Dèficits culturals 5. Gènere. 6. Preferències dels pares. 7. Expectativa respecte del destí social, professional,... 8. Diferenciació del coneixement. 9. Idiosincràsia personal (capacitats, comportament, interessos, etc.). 10. Capacitats distintes (intel·lectuals, artístiques, manuals, etc.). 11. Diferent nivell en determinades capacitats. 12. Estils cognitius. estils de aprenentatge. 13. Referències subjectives ancoratge de la significativitat. Idees prèvies, etc. 14. Interessos, motivacions, exemplificacions, etc. 15. Ritme de treball (no és independent de les tasques i continguts). 16. Algorisme de activitat (seqüència de tasques). 17. Temps d'aprenentatge (quan aprendre) 	<p>Explicació del tipus de diferències</p> <p>Creences, expectatives i atribucions a l voltant de les diferències.</p>	<p>a) Reproduir les diferències ja donades?</p> <p>b) Estimular les diferències entre grups i/o entre individus?</p> <p>c) Suprimir les diferències discriminatòries?</p> <p>d) Buscar una integració d' éssers diferents?</p> <p>e) Considerar-les como context de l'aprenatge i de l' ensenyança?</p>	<p>Accions possibles o mecanismes ja establerts per a tractar la diferència: estructura del sistema, organització dels centres, diferenciacions del contingut i/o de l'ensenyança (qualitatatives i quantitatives)</p>

31. Traducció del Cuadro heurístico para el estudio de las diferencias (Gimeno, 1993, cit Gairín 1998:248).

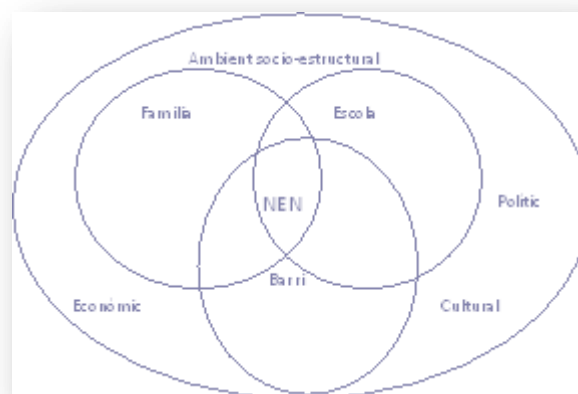
Fonts de diversitat.

Seguint Monereo, C. (1998) Si admetem que els éssers humans ens caracteritzem pel fet que presentem diferències significatives en els diversos dominis de l'activitat - intel·lectual, motriu, afectiva...- en cadascun dels escenaris en el quals participem, els orígens no poden atribuir-se solament a una causa, sinó que les factors que la determinen són variats, provinents de diverses fonts. Intentarem agrupar-les segons el seu origen.



32. Factors que originen La diversitat (Monereo 1998:10)

- **Entorn sociopsicològic:** Les interaccions amb l'entorn influiran de manera decisiva amb les habilitats i estratègies que adquireixi l'alumnat i consegüentment, en la possibilitat de seguir aprenent de manera cada cop més extensa i significativa.



33. Esquema extret de l'assignatura TRANSTORNOS DEL DESENVOLUPAMENT de Psicopedagogia. URV curs 2006-2007 Josepa Canals, professora URV

c
tors de risc ambientals: Familiars.

1) Discòrdia o conflictivitat marital: Relacionada amb qualsevol tipus de psicopatologia i dificultat en competències (social, cognitiva, acadèmica). Pot afectar directa i indirectament. Genera estrès. Pot provocar atribucions de culpabilitat. Pot alterar el vincle, provocant sentiments d'inseguretat i baixa autoestima. Pot generar psicopatologies per tal d'atraure l'atenció als pares...

2) Estil educatiu: Manca de consistència, disciplina dura i d'autoritarisme, hostilitat, poca implicació o calor emocional (desinterès per les seves coses, baixa

demostració d'afecte i d'acceptació), no establir normes de conducta, estil amenaçant i de culpa, cridar, baixa supervisió, sobreprotecció. Alteració del vincle.

3) Separacions: Problemes emocionals, escolars, socials, físics, que disminueixen amb el pas dels anys. Més alteracions conductuals quan la custòdia la té el pare del sexe oposat.

4) Pèrdua (mort): Conseqüències en relació a circumstàncies intrafamiliars

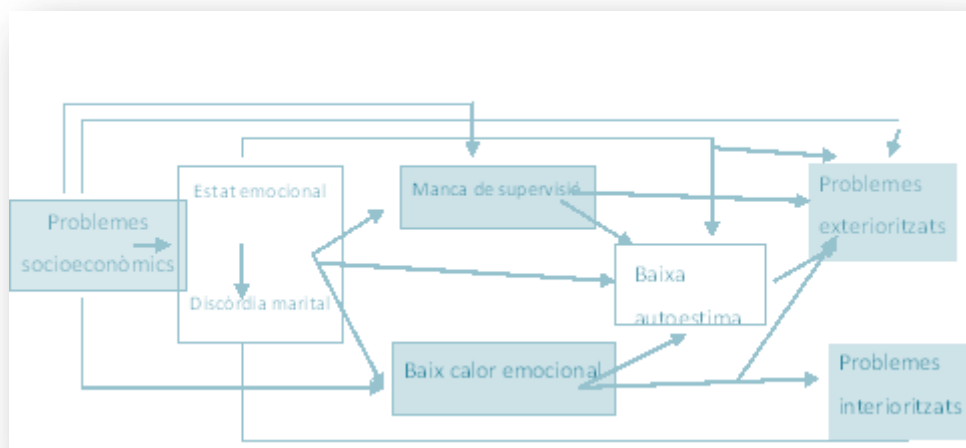
5) Estrès familiar per pares al atur, canvis de feina, malalties físiques, mares adolescents, solteres

6) Naixement d'un germà/ana

7) Psicopatologia familiar que genera una educació inconscient.

8) Baix nivell educatiu dels pares que dificultarà l'accés a la cultura i la utilització d'un codi lingüístic no acceptat.

9) Tot el que es veu diferent és factor de risc.

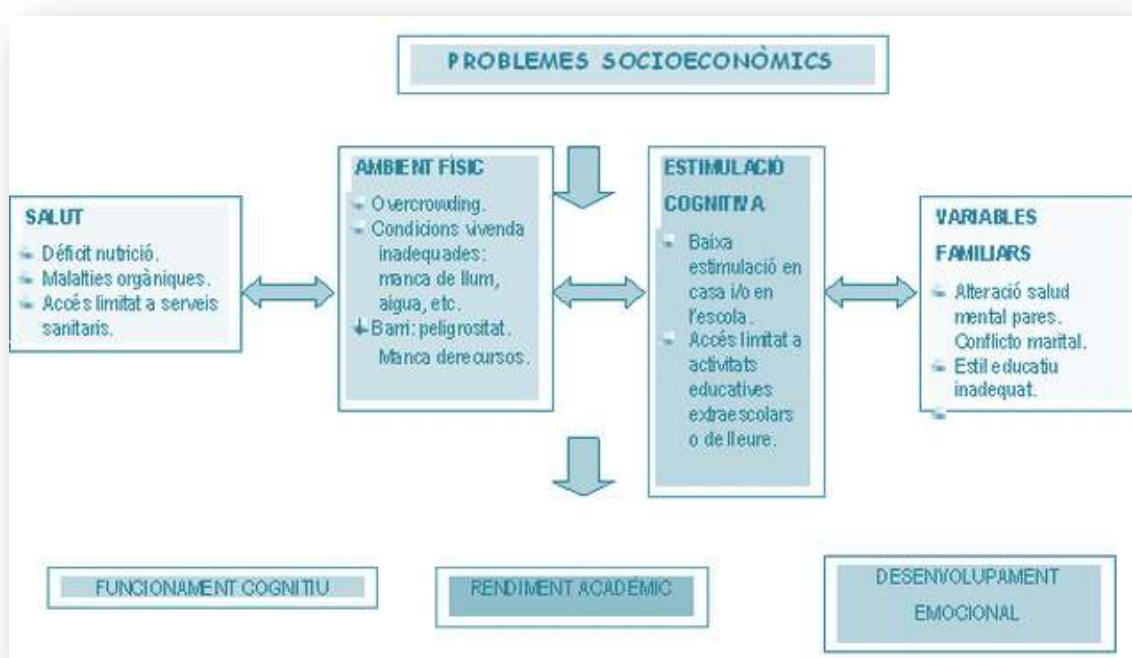


34. Esquema extret de l'assignatura TRANSTORNS DEL DESENVOLUPAMENT de Psicopedagogia. URV curs 2006-2007 Josepa Canals, professora URV

○ **Factors de riscos ambientals socials.**

- Baix nivell socioeconòmic: Poden conduir a la discòrdia marital.
- Minories ètniques: aquest factor és molt freqüent en els estudis americans i es refereix al fet de ser minories desfavorides. Les minories culturals amb privació sociocultural poden tenir problemes de salut i higiene si hi ha una manca de cura manifesta en alimentació, higiene i/o relació amb les drogues.
- Esdeveniments estressants: violència, catàstrofes...

- Mass-media.
- Escola: Influència sobre un nen vulnerable. Si l'ambient competitiu, i de desprestigi, no està adaptat a les necessitats del nen. Pel tipus de professor i relacions amb companys L'escola té més influència sobre un nen vulnerable; nens amb problemes de llenguatge, d'aprenentatge, de factors socials, si l'escola l'humilia llavors és un factor de risc.
- Les expectatives, les actituds i les creences.
- Ampli ventall de possibilitats des de la creença que l'educació serà el progrés de la família fins que l'educació l'apartarà dels valors de l'ètnia.



35. Esquema extret de l'assignatura *TRANSTORN DEL DESENVOLUPAMENT* de *Psicopedagogia*. URV curs 2006-2007 Josepa Canals, professora URV

- **Pla biofisiològic:** Discapacitat. Sobredotació. Diferents ritmes d'aprenentatge. Caràcter i temperament. Nivell d'autoestima. Estat físic. Trastorns de llenguatge. Trastorns d'aprenentatge, TDAH. Edat. Sexe. Pubertat. Adolescència...

Intentarem fer cinc cèntims del tractament d'algunes d'aquestes diversitats. La normativa educativa general: LOE2/2006. Títol II: Equitat a l'educació. Capítol 1: Alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu:

Secció primera: alumnat que presenta necessitats educatives especials.

Article 73 “ Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta” .

Secció segona: alumnat amb altes capacitats intel·lectuals

Secció tercera : alumnat amb incorporació tardana al sistema educatiu espanyol.

Diferents ritmes d'aprenentatge. Algunes propostes.

El ritme d'aprenentatge fa referència a l'ordre en l'adquisició dels aprenentatges i al temps en els quals es pot o no adquirir determinats aprenentatges, està en funció del nombre de fases fins obtenir determinat èxit en l'aprenentatge, com el temps emprat per a fer-ho.

Les diferències en els ritmes d'aprenentatge són una variable més a considerar en l'amplimentall de la diversitat de l'alumnat.

És una variable que es defineix en relació a un estàndard, una mitja de grup. Diem d'un alumne lent que no segueix el ritme dels altres. Pretendre la uniformitat de ritmes en un grup d'aprenentatge és utòpic. Diversificar les exigències, preveure les diferències en el rendiment, respectar els diferents ritmes, ajudar a que cada alumne el conegui millor, són aspectes a considerar amb molta atenció en l'etapa 12 – 16.

Les causes que incideixen en la lentitud són moltes. En cada cas cal analitzar-les.

Cal parlar d'alumnat però també cal parlar de dificultats específiques en les àrees – llenguatge, matemàtiques, socials, naturals, etc – que poden alentir l'adquisició de coneixements.

El procés d'ensenyament–aprenentatge tindrà èxit en la mesura que el professorat sigui capaç d'adaptar la seva intervenció per tal de donar resposta a la diversitat d'interessos, capacitats, motivacions, ritmes d'aprenentatge i necessitats dels alumnes.

Això s'emmarca dins de l'atenció a la diversitat.

Aquests alumnes presenten dificultats per a seguir un ritme d'aprenentatge normal, per presentar problemes a nivell de memòria, juntament amb una capacitat d'atenció a estímuls verbals i d'expressió, i dificultats per a evocar i recuperar la informació apresada. No estarien en la categoria del retràs mental ni alteracions del desenvolupament sensorial o afectiu. És un grup constituït per nens/es amb un desenvolupament més lent i amb un ritme crònic més baix que la resta de companys.

Podem distingir aquells que la lentitud en el procés d'aprenentatge és degut a *diferències individuals d'aprenentatge* i, d'altra banda, aquell alumnat lent en aprendre per *dificultats d'aprenentatge*.

Aquestes diferències individuals generen una sèrie de necessitats educatives en que obliguen al professorat a ajustar el procés d'ensenyament-aprenentatge per a donar resposta a aquestes diferències individuals.

Experiències per a solucionar el problema, segons (Bravo 1994):

Por otra parte, las experiencias hechas en algunos países, de juntar a todos los alumnos lentos en un mismo curso, con el objetivo de que el profesor pueda seguir con ellos un ritmo más pausado de enseñanza, tampoco ha tenido el resultado esperado, debido a que se nivelaron "hacia abajo" perdiendo el incentivo que produce la presencia y el modelo de tener compañeros de aprendizaje más rápidos o con mejores logros.

Para abordar esta situación pedagógica, es posible plantear algunas ideas destinadas a mejorar su rendimiento, sin segregarlos de la corriente principal de su propio curso.
(Bravo, 1994: 194)

La proposta que ens fa l'autor és la del model psicopedagògic que va proposar el 1980 Feuerstein Mediated Learning Experience "experiència d'aprenentatge mediat".

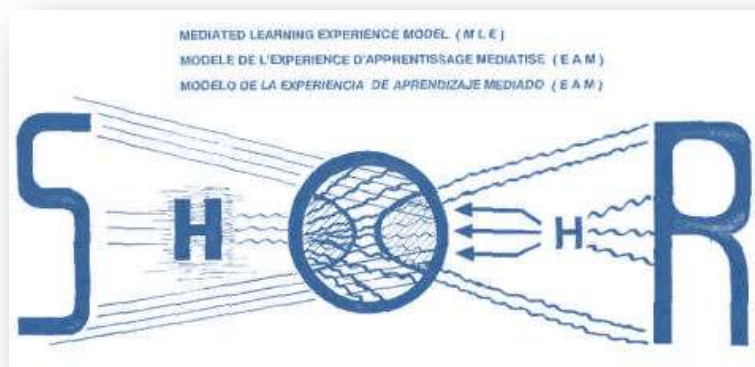
Reuven Feuerstein (1980) afirma que el rendiment baix en l'escolaritat és producte de l'ús ineficaç d'aquelles funcions que són els prerequisits per a un funcionament cognitiu adequat. Creu en la modificabilitat cognitiva de la persona: Tot ésser humà és modificable, només fa falta que hi hagi una interacció activa entre l'individu i les fonts d'estimulació.

Parteix de la base de que el desenvolupament cognitiu no és solament el resultat del procés de maduració de l'organisme, ni del seu procés d'interacció independent, autònoma, amb el món dels objectes. Creu que és el resultat combinat de l'exposició directa al món i a l'experiència de l'aprenentatge mediat.

Pensa que encara que tots els alumnes tinguessin les mateixes capacitats per aprendre, hi ha diferències individuals, que fan variar l'aprenentatge de cada individu.

Proposa que el professorat ha d'anar regulant el ritme de l'ensenyament d'acord amb la velocitat i intensitat amb que cada nen/a la pugui assimilar. Tant el professorat com l'alumnat han de compartir intencionalment d'aprendre.

Així davant d'esquemes d'aprenentatge anteriors on solament apareixen tres elements S-O-R (estímul- organisme- resposta, ell elabora el seu, S-H-O-H-R fent intervenir l'element H, el mediador humà, com a facilitador dels aprenentatges.



36. Esquemes d'aprenentatge Feuerstein 1980

El 1986 proposa els criteris o categories de la mediació:

Intencionalitat i reciprocitat	Implicació en els aprenentatges, fer assumir els estímuls.
Transcendència	El que s'aprèn ha de servir per altres ocasions.
Significat	Les situacions d'aprenentatge han de significar quelcom hi ha d'entrar en el sistema de significats i poder ser utilitzats posteriorment.
Sentiment de capacitat	Lligat amb la motivació i l'autoestima , es tracta de provocar el sentiment de "ser capaç de."
Control del comportament	Domini de la impulsivitat.
Comportament de compartir	Desenvolupar actituds de cooperació, solidaritat i ajuda mútua.
Individualització i diferenciació psicològica	Acceptar a cada alumne com a individu únic i diferent , considerant-lo participant actiu del seu aprenentatge, capaç de pensar de forma independent i diferent respecte als demés alumnes i àdhuc al professor.
Cerca i planificació i el logro dels objectius	Crear la necessitat de treballar segons uns objectius posant els mitjans per a fer-ho.
Cerca de novetat i complexitat	Fomentar la curiositat intel·lectual, l'originalitat i el pensament divergent. Es pretén fer a l'alumne flexible.
Coneixement de l'ésser humà com a ésser que pot canviar	Auto percepció de subjecte actiu, capaç de generar i processar informació. El canvi ha d'anar acompanyat de la consciència de que es canvia, ha de conèixer el seu potencial de canvi.
Optimisme	Si el mediador és optimista, la situació de mediació ho serà.
Sentiment de pertinença	Pertinença al grup i a una determinada cultura.

37. Criteris o categories de mediació (Feuerstein 1986)

Piaget (1964: 8) va definir les operacions mentals com “una acció interioritzada que modifica l’objecte del coneixement” Feuerstein, amplia a Piaget definint les operacions mentals com “el conjunt d’accions interioritzades, organitzades i coordinades, per les quals s’elabora la informació procedent de les fonts internes i externes de l’estimulació Si les operacions mentals s’uneixen correctament van configurant l’estructura mental de la persona. És un procés dinàmic :Unes operacions donen pas a d’altres, les més elementals, a les més complexes, les més concretes a les més abstractes.

Les operacions mentals són: Identificació. Diferenciació. Representació mental. Transformació mental. Comparació. Classificació. Codificació-descodificació. Projecció de relacions virtuals. Anàlisi-Síntesi. Inferència lògica. Raonament analògic. Raonament hipotètic. Raonament transitiu. Raonament sil·lògic. Pensament divergent. Raonament lògic. L’autor va materialitzar aquest marc conceptual en un programa: Programa d’Enriquiment instrumental PEI

Supòsits teòrics

- L’ésser humà pot ser influenciat per l’ambient i la seva intel·ligència és modificable.
- Existeix una interrelació entre els sistemes d’un individu.
- La modificabilitat cognitiva del retardat està limitada per mancances d’experiències d’aprenentatge mediat.
- La modificabilitat cognitiva no es limita als períodes crítics del desenvolupament.
- La intervenció activa de l’individu en el programa millora els resultats en els aspectes quantitius i qualitius del processament a la informació.
- Les operacions cognitives són transferibles a la vida diària.

Objectius del PEI

- Corregir les funcions cognitives deficientes en diferents fases
- Adquisició de conceptes bàsics i vocabulari, operacions i relacions rellevants per al problema.
- Desenvolupament d’una motivació intrínseca en la formació d’hàbits i cap a al tasca.

- Afavorir processos reflexius en l'alumne, confrontant els seus èxits i fracassos.
- Canviar l'actitud de l'alumne en si mateix per a que es perceben com una persona independent, activa i capaç de generar informació.

Instruments

Contempla 14 instruments, dividits en tres categories.

- Instruments no verbals: Organització de punts. Percepció analítica. Il·lustracions
- Instruments que requereixen un nivell mínim de vocabulari i lectura.: Orientació espacial (I i II). Comparacions. Relacions familiars. Regressions numèriques. Relacions temporals.
- Instruments que exigeixen un cert nivell lector i de comprensió: Categoritzacions. Instruccions. Relacions transitives. Sil·logismes. Disseny de patrons.

Dificultats d'aprenentatge. Concepte i característiques.

La dificultat d'aprenentatge és un terme general que es refereix a un grup heterogeni de trastorns que es manifesta en dificultats significatives en l'adquisició i ús de la parla, la comprensió oral, la lectura, l'escriptura, el raonament o les habilitats matemàtiques. Aquestes alteracions són intrínseques a l'individu, es suposa que a causa d'una disfunció en el sistema nerviós central, i es poden produir al llarg del cicle vital.

Els problemes en la conducta autoreguladora, la percepció social i la interacció social poden existir al costat de dificultats d'aprenentatge, però no constitueixen per si mateixes una dificultat d'aprenentatge. Tot i que les dificultats d'aprenentatge poden ocórrer de manera concomitant amb altres condicions de discapacitat (per exemple diferències sensorials, retard mental o problemes emocionals severes) o amb influències extrínseques (com ara diferències culturals o una instrucció insuficient o inadequada), no són el resultat d'aquestes condicions o influències National Joint Committee (1988).

Comentaris a la definició actual

No es fa esment als processos bàsics d'aprenentatge

No hi ha menció expressa de la discrepància entre el quocient intel·lectual i el rendiment. Més aviat es sobreentén que es tracta d'una discrepància intraindividual: L'alumnat és notòriament inferior en certes habilitats respecte a la resta d'habilitats. Naturalesa intrínseca dels problemes arrelats en una disfunció cerebral. S'accepta que es poden mantenir al llarg del cicle

vital (més enllà del període escolar). Caràcter heterogeni de les dificultats d'aprenentatge. Taxonomia dels problemes: Expressió oral i escrita, matemàtiques i raonament (incidència en el rendiment escolar). Coexistència amb altres problemes (percepció social, l'autoregulació i les relacions personals).

Valoració dels companys i autovaloració

La valoració dels companys insisteix també a mostrar l'alumnat amb DA amb un nivell d'acceptació reduït, un nivell d'interacció menor i un nivell de rebuig més gran. L'autoavaluació de l'alumnat amb DA, tendeix a veure's amb una capacitat acadèmica pobra, amb mancances en la competència comunicativa i deficiències en l'aptitud per a resoldre els problemes. També mostra un autoconcepte pobre i una autoestima minvada. A més es caracteritza per un locus control extern, és a dir, una tendència marcada a atribuir l'èxit a factors externs (sort) i el fracàs a factors interns (manca d'habilitat). Considerat globalment podríem dir que l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge pot tenir problemes tant a l'hora de contactar amb els altres com per a contactar amb si mateix.

Factors associats: causa / efecte?

El dèficit d'aprenentatge i el social tendeixen a anar plegats, però sense que entremig hi hagi relacions de causa efecte: El fracàs acadèmic no ocasiona necessàriament un dèficit en les habilitats socials ni el contrari, per bé que és molt probable que els problemes acadèmics vagin acompanyats de problemes emocionals i socials.

Identificació.

Shaw, S.F.; Cullen, J.P.; McGuire, J.M.; Brinckerhoff, L.C. (1995). "Operationalizing a definition of learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities* (núm. 28, pàg. 586-597). Austin. Citats per Sánchez Miguel, Emilio *Les dificultats d'aprenentatge, noció i naturalesa*. OUC

1) El nivell I consisteix a trobar una discrepància intraindividual. Això comporta dos passos diferents:

a) Identificar l'existència d'una dificultat significativa i rellevant en alguna de les àrees enumerades en la definició de la National Joint Committee.

b) Identificar altres àrees en què el subjecte experimenti un rendiment normal.

Aquest primer nivell diferenciaria l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge dels subjectes retardats i dels subjectes amb un rendiment baix.

2) El nivell II tracta de verificar que la discrepància és intrínseca a l'individu. Localització d'un dèficit cognitiu específic que pogués explicar la discrepància trobada en el nivell I. Naturalment, aquest dèficit variaria segons l'àrea en què es verifiqués.

3) El nivell III implica identificar les condicions concomitants, bé de caràcter psicosocial, bé de caràcter físic o sensorial. Aquest tercer nivell serveix per a localitzar dèficits afegits o per a trobar alguna explicació alternativa.

4) El nivell IV, finalment, busca l'existència de possibles explicacions alternatives a la DA identificada en el nivell I. Així doncs, circumstàncies com ara les drogues, l'alcohol o una experiència escolar inadequada es podrien considerar explicacions alternatives.

El tractament.

- El moviment dificultats d'aprenentatge es va unir a un altre de molt més ampli que des de ja feia temps defensava la integració de l'alumnat discapacitat a l'escola ordinària.
- Considerar seriosament si una part de nosaltres podem tenir dificultats específiques per a aprendre quelcom. Aquesta idea no és gens extravagant. No estem predisposats a aprendre totes les coses amb la mateixa facilitat i, tal vegada, alguna se'ns resisteixi incomprensiblement.
- I potser part de l'explicació es troba en el nostre cervell, tan complex que és difícil resistir-se a la idea que no pot ser el suport d'una part de les diferències que hi ha entre els éssers humans, diferències que s'hauran de relacionar interactivament amb les oportunitats de l'entorn. L'accent es desplaça vers la resposta educativa i la valoració de les necessitats educatives de l'alumnat. El professorat envia els alumnes a fer una avaluació quan té la sensació que no hi pot connectar: no pot entendre les seves dificultats per a aprofitar les ajudes que els ofereix, o sent que no disposa dels recursos apropiats per a mantenir-los actius quan fan les tasques.
- L'ajuda que s'ha de brindar al personal docent és la de restablir-hi la comunicació, crear nous ponts entre les possibilitats d'aprendre de l'alumnat i els recursos educatius que pot desplegar el professorat. Necessitem un diagnòstic diferencial.

Les dificultats d'aprenentatge. Evolució històrica.				
Fases	Teories inicials fonamentació	Teoria estàndard (1963-1975), concepció tradicional.	Crisi	Actual
Origen	Intern neurològic Visió:localitzacionista (alteració estructural: J. Hinshelwood) Caràcter funcional(S. Orton) Gestàlica :una lesió que produeix un canvi en el sistema i,provoca alteracions en els processos d'integració i regulació: H. Werner	Intern Alteració no específica del sistema nerviós central	Es qüestionen les evidències d'una lesió.	Interacció de l'individu amb l'entorn de cada domini.
Naturalesa	Processos cognitius alterats	Processos bàsics de l'aprenentatge alterats.	Es qüestiona la relació causal entre l'alteració dels processos bàsics i les dificultats d'aprenentatge	Alteració en els processos específics.
Caràcter selectiu	Problemes específics.	Discrepància entre el quocient intel·lectual i el rendiment.	Es qüestionen les diferències entre les dificultats d'aprenentatge amb QI alt i dificultats d'aprenentatge amb QI baix.	Únicament estan alterats els processos específics
Identificació	No s'especifica.	Criteris d'exclusió	Els criteris d'exclusió es consideren imprecisos i inoperants	Constatació d'aquestes alteracions
Tractament	Extracurricular.	Extracurricular.	Es defensen les instruccions en les àrees problemàtiques.	Curricular específic.

38. Les dificultats d'aprenentatge, evolució històrica. Adaptació de (Sánchez Miguel, E. 2001)

Estils d'aprenentatge.

Estils d'aprenentatge: Característiques cognitives, afectives i psicològiques que serveixen com indicadors de com els alumnat percep, interacciona i respon als seus ambients d'aprenentatge. Els estils d'aprenentatge, es poden canviar amb esforç i tècniques adequades (Alonso, i altres 1994) distingeix quatre estils diferents.

Estil actiu:

- S'impliquen plenament i sense prejudicis en les noves experiències.
- Són mentalment oberts.
- No són gens escèptics.
- Són persones de caire grupal.
- Emprenen les feines amb entusiasme.

Estil Reflexiu:

- Fan un recull de dades i les analitzen detingudament.
- Observen les experiències des de diferents perspectives.
- Gaudeixen observant el comportament dels altres.
- Escolten i no fan intervencions fins que dominen la situació.

Estil teòric:

- Adapten i integren les observacions dins d'un marc lògic i complex.
- Tendeixen a ser perfeccionistes.
- Integren els fets amb teories coherent.
- Els agrada analitzar i sintetitzar.

Estil pragmàtic:

- Es caracteritzen per l'aplicació pràctica de les idees.
- Saben trobar l'aspecte positiu de cada cosa.
- Els agrada actuar ràpid i amb seguretat .

Característiques:



39. Estils aprenentatge (Alonso i altres 1994)

Com ho podem saber?

Existeix el qüestionari Honey Alonso.

- Consta de 80 preguntes, en les quals cal contestar manifestant *acord o desacord*.
- Serveix per conèixer quin estil d'aprenentatge té cada persona i a partir d'aquí ser conscients de com utilitzar-lo i com millorar aquells en els quals s'obté menys puntuació.

Si ho voleu provar ho podeu accedint a la pàgina següent.

<http://search.conduit.com/ResultsExt.aspx?ctid=CT1351364&SearchSource=3&q=estils+d%27aprenentatge>

Les intel·ligències múltiples.

L'estudi de les intel·ligències múltiples, malgrat no ser una novetat, sí que és innovador. El concepte d'intel·ligències múltiples va molt lligat a l'ensenyament per competències i es per això que pot resultar atractiu, a l'hora que eficaç aprofundir-hi.

Aquest tema ha estat tractat amb molt d'èxit en la Llicència retribuïda (Alart, N. 2007)

Destacarem alguns aspectes a mode de pinzellada citats per l'autora:

Quan els nens i les nenes comencen a anar a l'escola, probablement ja tenen establertes unes maneres d'aprenentatge més relacionades amb unes intel·ligències que amb altres. H. Gardner ens diu que els nens i les nenes tenen unes "inclinacions" en unes intel·ligències específiques des de ben petits. Però, és cert, que cada nen i nena té les vuit intel·ligències i les pot desenvolupar totes fins a assolir un bon nivell de competència. Ha definit i validat cadascuna d'aquestes intel·ligències mitjançant proves o diferents procediments. I ens diu que l'ensenyament tradicional es centra sobre tot en ensenyar la intel·ligència lingüística i la matemàtica, però com que la intel·ligència és multidimensional, s'ha d'ampliar el camp amb la finalitat d'incloure les habilitats, hàbits, actituds i estratègies de les altres intel·ligències.

Utilitzant a l'ensenyament aquesta metodologia de les IM podrem destacar els punts forts dels nostres alumnes, ja que aquest ens atenuaran els buits o les mancances; ajudaran als alumnes a aprendre i desenvolupar-se mitjançant les interaccions amb les activitats i amb casos del dia a dia; afavoriran les relacions amb els seus iguals; utilitzaran materials, estratègies i activitats que serveixin per a tots els nostres alumnes; fer més protagonistes als alumnes en el procés d'ensenyament-aprenentatge; fent que provoqui una part més activa en l'avaluació, considerant l'avaluació i l'aprenentatge com un procés unificat, amb la finalitat d'afavorir el desenvolupament de les habilitats del pensament i la seva aplicació al currículum i a la vida real dels nostres alumnes. (Armstrong, T. 2000)

Aprenentatge i intel·ligències múltiples:

INTEL·LIGÈNCIA LÒGICO-MATEMÀTICA Sensibilitat als patrons lògics o numèric. Capacitat per a mantenir llargues cadenes de raonament.	PENSEN Raonant	ELS AGRADA Calcular, utilitzar el raonament, preguntar, resoldre enigmes lògics, experimentar, etc.	ACTIVITATS Càlculs mentals, jocs amb números, problemes d'ingeni, resolució de problemes, etc.	MATERIALS Jocs matemàtics, materials manipulables, calculadores, etc.
MUSICAL Capacitat de produir i apreciar ritmes, tons i timbres; valoració de les formes d'expressió musical.	Mitjançant ritmes i melodies	Expressar-se amb ritmes i melodies, cantar, xiular, entonar melodies, portar el ritme amb els peus o les mans, escoltar,...	Assistir a concerts, Tocar instruments musicals, cantar acompanyats, escoltar música, etc.	Instruments musicals, cintes de música, CD, gravadores, etc.
CINÈTIC-CORPORAL Capacitat de controlar els moviments corporals	Mitjançant sensacions somàtiques.	Utilitzar les sensacions corporals, córrer, ballar, saltar, tocar, gesticular,	Jocs de rol, esports i jocs físics, experiències tàctils, manuals, teatre dansa,	Equipament esportiu, materials i experiències tàctils, estris per a construir, argila,

<p>i de manipular objectes amb habilitat.</p> <p>LINGÜÍSTICA Capacitat de processar amb rapidesa missatges lingüístics, ordenar paraules i donar sentit esplèndid als missatges.</p>		<p>construir, etc.</p>	<p>moviment, exercicis de relaxació, etc.</p>	<p>fang, etc.</p>
<p>LINGÜÍSTICA Capacitat de processar amb rapidesa missatges lingüístics, ordenar paraules i donar sentit esplèndid als missatges.</p>	<p>En paraules.</p>	<p>Llegir, escriure, explicar històries, els jocs de paraules Pensar amb paraules, etc.</p>	<p>Jocs de paraules, narració de contes, lectures orals, fer diàlegs escriure diaris, escriure històries, fer debats, etc.</p>	<p>Llibres, màquines d'escriure, ordinadors, gravadores, etc.</p>
<p>VISUAL-ESPACIAL Capacitat de percebre amb precisió el món visual-espacial i d'introduir canvis en les percepcions inicials.</p>	<p>En imatges.</p>	<p>Pensar en imatges, dibuixar, dissenyar, visualitzar, guixar, etc</p>	<p>Vídeo, activitats artístiques, jocs d'imaginació, pel·lícules, diapositives, il·lustracions, etc.</p>	<p>Materials d'art, gràfics, mapes, càmeres fotogràfiques, biblioteca d'imatges, vídeo, diapositives, etc.</p>
<p>NATURALISTA Atracció i sensibilitat pel món natural. Capacitat d'identificació del llenguatge natural. Capacitat per a descriure les relacions entre les diferents espècies.</p>	<p>Mitjançant la natura i les formes naturals.</p>	<p>Utilitzar el raonament inductiu-deductiu per a experimentar, manipular, investigar, jugar amb mascotes, la jardineria, criar animals, cuidar plantes, etc.</p>	<p>Experiments i anàlisi d'investigacions, tasques que exigeixin observar, tenir accés a la natura, oportunitats per a relacionar-se amb els animals, etc.</p>	<p>Instruments per a investigar (lupa, microscopi, binocles, etc)objectes del món natural per a observar i analitzar, etc</p>
<p>INTRAPERSONAL Capacitat d'autoestima i automotivació. Accés a la pròpia vida interior i capacitat de distingir les emocions; consciència dels punts forts i dèbils propis.</p>	<p>En relació a les seves necessitats, sentiments i objectius.</p>	<p>L'autoreflexió, fixar-se unes fites, meditar, somniar, planificar, etc.</p>	<p>Instrucció individualitzada, aprenentatge metacognitiu, activitats d'autoestima, projectes propis, decisions, etc.</p>	<p>Redacció de diaris i projectes individuals, llocs secrets, soledat, etc.</p>
<p>INTERPERSONAL Capacitat de percebre i comprendre a les altres persones. Discernir i respondre adequadament als estats d'ànim, els temperaments, les motivacions i els desitjos dels demés.</p>	<p>Transmeten idees a altres persones.</p>	<p>Intercanviar idees amb els altres, dirigir, organitzar, relacionar-se, liderar, manipular, mediar, assistir a festes, etc.</p>	<p>Aprenentatge cooperatiu, tutoria d'iguals, participació en activitats de la comunitat, etc.</p>	<p>Jocs de taula, materials i vestuari pel teatre i la dramatització, jocs en grup, clubs, etc.</p>

40. *Aprenentatge i intel·ligències múltiples.* (Alart, N. 2007)

L'autora justifica el seu treball:

Personalment, aquesta metodologia de treball, que està fonamentada amb una bona teoria, ens serveix principalment per a millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge, ofereix als professors l'oportunitat de desenvolupar estratègies didàctiques innovadores que suposen un repte per a l'ensenyament i sobre tot, per a treballar aquelles capacitats més "oblidades" en el currículum actual.

Per acabar, m'agradaria recordar la concepció psicopedagògica de Gardner i col·laboradors (1998) que inclou els següents principis de l'escola activa:

- *La classe és un laboratori pedagògic on els alumnes aprenen fent.*
- *A l'aula el treball és organitzat d'acord als interessos i capacitats dels alumnes.*
- *Les activitats proposades estan centrades en l'individu i la seva diversitat.*
- *L'escola ha de preparar a l'alumne en el futur ciutadà.*

Diversitat Sociovital de l'adolescència. Els adolescents avui.

Volem tractar el tema de l'adolescència perquè va molt lligat al tema del tractament de la diversitat. Moltes vegades es confonen característiques o trets normals en els adolescents amb diferències que poden conduir a desigualtats.

El /la jove adolescent introdueix constantment ambivalència en les seves relacions, reclama normes clares, coherència i autoritat i quan ho troba, s'hi rebel·la. Això moltes vegades es difícil d'interpretar pels adults.

El professorat ha de ser competent en comprendre les característiques de l'adolescent actual, i aquesta competència s'aconsegueix amb una actitud oberta i empàtica. S'ha de destacar el fet que, en cada època, els adolescents presenten trets que estan marcats per la societat i el moment.

La generació del 2000, segons (Bach, E. 2008) Tenen dèficits importants: falta de paciència, de perseverança, de capacitat d'esforç, de vocació de serveis, laxitud en les normes.

- Tenen un gran potencial, que s'ha d'ajudar a canalitzar adequadament.
- Utilitzen les tecnologies per a la sociabilització.
- Major desenvolupament de les intel·ligències múltiples que generacions anteriors

- Sensibilitat i aptitud emocional.
- Són autònoms i autodidactes.
- Tenen capacitat crítica.
- Són molt ràpids mentalment.
- Inadaptació al sistema educatiu.
- Mentalitat positiva i optimista.
- Noble si amb seti de justícia.
- Volen ser feliços.

Davant d'aquestes característiques l'autora aconsella els adults:

Desenvolupar la nostra competència emocional en el sentit de ser capaços de prendre els nostre lloc i la nostra responsabilitat com adults. Conjuguar l'amor i l'autoritat. Estar al costat contenint les seves i les nostres emocions. S'ha de propiciar una bona comunicació, amb ordre, cadascú al seu lloc. Aprofitar l'adolescència per a reorganitzar el nostre propi món emocional. Recobrar allò que és essencial i perenne. Aprendre a mirar-los amb bons ulls i ha tenir confiança en els joves adolescents. Crear ponts de comunicació i de diàleg. Parlar clar, menys alt, amb valentia i fermesa amb el cor i saber llegir les seves vertaderes necessitat malgrat s'obstinin en amagar-les. Pensar que fèiem quan nosaltres érem adolescents. Transmetre el llegat dels nostres avantpassats.

En parlar d'adolescents no podem oblidar a Jaume Funes hem triat un article que creiem que és significatiu. (Funes, J. 1998).

Els adolescents, utilitzant un terme de Jaume Funes, des de la perspectiva de la diversitat, presenten una diversitat sociovital.

Respecte a escolarització i adolescència ens diu:

L'adolescència i l'escolarització comporten una història, un recorregut marcat per encontres i desencontres, esdeveniments feliços i infeliços. considerar tres tipus de possibles confrontacions:

a) Les discordances culturals. L'excessiva distància —o la discordança— entre les cultures vitals, existencials del grup adolescent en el que s'inscriu l'alumne i la cultura institucional i educativa de l'escola a la qual ha d'anar. Distància que a vegades ells i elles arriben a situar entre allò que és viu (el seu món) i allò que és mort (moltes activitats i matèries de l'escola), però també entre les cultures de la diversió i l'obligació,

entre el reglament d'ordre intern i les seves visions de la responsabilitat, entre un estil de vida i unes pràctiques escolars.

b) Les discordances evolutives. L'oblit escolar que quasi tot el que fan i el que són té una explicació en clau adolescent. Posar-se d'esquena a entendre que la condició adolescent ho impregna tot. Des de la seva perspectiva, és la distància de qui se sent bullint, alterat, enmig d'una situació complexa que li provoca entusiasme i neguit alhora. Una situació que amb facilitat provocarà curtcircuits amb les demandes i pressions de l'escola. L'adaptació o la inadaptació, el conflicte, l'èxit o el fracàs depenen de com visqui la seva adolescència i com sàpiguen els educadors i les educadores estimular-la o, si més no, no interferir-la.

c) Les discordances acumulades. En arribar a l'adolescència els nois i les noies ja han tingut una llarga història de relació amb l'escola, els educadors i les educadores i els aprenentatges. Una part important de la seva identitat infantil és identitat escolar. Una part del seu posat davant de la institució, els seus professionals i les tasques que cal fer està condicionada per l'experiència acumulada. Les tensions entre l'adolescent i l'escola secundària no apareixen, en part, si la proposta escolar és viscuda com a nova, com a diferent, si la relació educativa és d'una altra mena, si no es basa en la identitat negativa adquirida, si planteja altres tasques que cal fer o, si més no, que cal fer-les d'una altra manera. (Funes, J. 1998: 102)

Algunes idees claus, seguint el fil de Jaume Funes:

La relació amb els/les adolescents, tant sols pot reeixir si està presidida per la proximitat i la flexibilitat informal, i ens entestem en fer un marc escolar presidit per l'academicisme i la distància emocional.

S'ha de tenir en consideració la diversitat d'adolescències i la diversitat de territoris. Allò que moltes vegades es viu com a conflicte, no és res més que la manifestació d'una cultura o subcultura diferent a dominant. El món escolar no s'explica sense la resta de móns que acompanyen a l'adolescent, ja sigui el de la família o el del grup al que pertany o s'obre camí per a formar-ne part. Educar, aprendre, tenen a veure amb les maneres d'actuar, amb les activitats dominants, amb les maneres de relacionar-se, amb les maneres d'interpretar els esdeveniments, amb les maneres de gaudir o de patir.

No hi ha adolescent sense grup. És el grup qui construeix les argumentacions vitals per interessar-se o no per les activitats de l'escola. És la necessitat de mantenir o no una pertinença la que condiciona convertir-se o no en un acceptable escolar.

Per trobar sentit a tot allò que fan, els i las adolescents en primer lloc, cal posar-se en clau adolescent, saber observar-los escoltar-los, llegir-los, interpretar-los (sense esbiaixaments) en tant que personatges que passen per una etapa de la vida amb un sentit evolutiu propi. La incapacitat per llegir els adolescents condueix a l'atribució de problemes allà on no hi són, a la generació d'incompatibilitats mútues, a la consideració de determinats adolescents com a personatges problemàtics, a la generació d'importants processos d'exclusió que, en alguns casos, comporten problemes d'exclusió social.

Pel mig també hi ha les necessitats i les dificultats socials. Quan els nois i les noies han tingut una infància de mancances i dificultats, quan han tingut una infància complexa en la seva maduració i personalització, l'adolescència es manifestarà d'una manera més espectacular, amb més dosi de tensió i conflicte. No tan sols la seva identitat serà deficitària o conflictiva si encara persisteixen les condicions, sinó que les seves tensions afloraran ara de manera especial i tendirà a actuar i ser, sovint amb formes problematitzades:

Són imprescindibles tutors, mentors, adults propers i disponibles que caminin al seu costat, observadors atents de les seves demandes, els seus dubtes, els seus entrebancs. L'adult proper i positiu no és un col·lega, però sí que és quelcom que mira de comprendre l'adolescent en la seva globalitat. És qui sap quin és el seu encàrrec, però que no defuig d'entomar altres preocupacions i vivències. Qui coneix que ha de fer orientació del seu recorregut escolar, però també orientació educativa i, a vegades, vital. Aquesta disponibilitat i aquesta proximitat ens donarà autoritat per indicar els límits.

Darrere de qualsevol projecte d'acció educativa amb els adolescents ha d'existir l'hàbit pedagògic de la selecció dels conflictes, la capacitat per prendre distància, l'habilitat per ajornar les respostes. Cal escollir els conflictes, no podem viure amb els nois i les noies adolescents en peu de guerra contínua. Hi ha transgressions i provocacions que cal no veure, d'altres que cal veure uns dies sí i altres no. Hi ha transgressions i provocacions que tenen més importància que d'altres i no totes requereixen el mateix nivell de resposta, ni per a tots els adolescents aquesta ha de ser igual. La importància de la provocació no depèn del nostre orgull adult, de la nostra autoritat posada en qüestió. No sempre cal respondre. No sempre és possible fer-ho sense afegir conflicte i entrar en un carreró sense sortida. Els nois i les noies adolescents són provocadors nats i justament el que cerquen és la nostra desestabilització.

No és possible viure en una mena de «pax romana» amb ells i elles, llevat que s'accepti un fort nivell d'exclusió i de submissió.

Una part important de la clau d'èxit de l'ESO té a veure amb el reglament d'ordre intern amb què es doti l'escola. És clau com es discuteix, com es revisa, com s'implanta, quin és el nivell de flexibilitat possible i, especialment, quin és el mecanisme per a la resolució de conflictes (no pot ser que sempre acabi imposant-se l'autoritat de l'adult). L'alumne adolescent ha d'arribar a tenir la sensació que l'escola és un espai positiu, que pot fer-lo seu, en el qual també hi passen coses que li agraden.

Hem deixat aquest punt en darrer terme per tal de fer-ne una reflexió propia, sovint els centres educatius veuen el reglament com la manera teòricament justa d'imposar càstigs. La finalitat de càstig és corregir problemes de comportament.

Si el càstig és esporàdic, no comporta cap conseqüència, és puntual. Si el càstig és sistemàtic (no són actes puntuals, sinó, desaprovarions, males cares, crits, actituds despectives sistemàtiques, expulsions), porta conseqüències greus i no aconsegueix la seva finalitat, no corregeix comportaments, els empitjora.

El càstig no és un procediment educatiu. Per què? Perquè és una experiència negativa. Tota experiència negativa produeix ansietat. Si hi ha ansietat hi ha angoixa. L'angoixa desorganitza el comportament. Un nen castigat té moltes possibilitats d'estar desorganitzat. Si el càstig es produeix sovint, s'acumula la desorganització del comportament. Un dels símptomes de la depressió dels nois/es és l'agressivitat (tothom castiga tothom). El càstig soluciona els problemes del qui castiga, no del castigat. Com a màxim serveix per interrompre el comportament del moment.

El que castiga sistemàticament, no aprova mai res, ja què no té humor per a fer-ho. No veu les coses positives, i per tant no les reforça i en minva la freqüència alhora que provoca un deteriorament en les relacions personals.

Regles per actuar sobre els problemes de comportament: Coherència en les normes. Les paraules de l'adult han d'enunciar sempre el que esdevindrà, que no ha de ser un càstig, si no l'anticipació de les conseqüències dels seus actes. Normes fixes i estables per aprendre un comportament organitzat s'ha de tenir seguretat.

Part del professorat, sota el paraigües del reglament de règim intern, s'entesta en aplicar sistemàticament càstigs que no condueixen enlloc, com expulsions de classe, a les que segueixen expulsions de dos dies sense justificar, que van adquirint periodicitat fins a l'expulsió definitiva.

Un treball molt interessant respecte al tema és la llicència d'estudis de Surís, P.(2005) En destacarem:

Educats en la facilitat i en el consumisme, sense moltes esperances d'un futur construït amb el seu esforç, també els demanem que tinguin èxit. Un èxit tranquil·litzant, social, material, provocat per la idea subjacent que no hi ha lloc per a tothom i que és necessari evitar per tots els mitjans l'exclusió, és a dir, el fracàs escolar. La pressió dels adults en relació a l'èxit és gran, genera estrès, ansietat i finalment una pèrdua de confiança en un mateix i en els altres.

El món dels adults sovint els instal·la en una competència on els seus companys es converteixen en rivals. (Surís, P. 2005: 161)

Hi ha poques aspiracions clares en aquesta generació. Viuen el moment, "viuen el present", viuen el moment del present. I això, lògicament també repercuteix en la seva escolaritat. (Surís, P. 2005:162)

(...) creiem que hem de fer un esforç d'aproximació a la seva realitat: els seus esquemes, els seus valors, les seves inquietuds..., i així aconseguirem una comunicació que utilitzi un llenguatge intel·ligible per a ambdues parts, que serà el punt de partida per a un educació eficaç (Surís, P. 2005:48)

Respecte al que volen els adolescents en el marc escolar Roser Viladot diu:

En relació a aquest període d'adolescència, de convulsió ideològica i psíquica, es poden observar dos tipus d'aspiracions dels alumnes adolescents vers l'àmbit escolar:

- *Les coses que se'ls ensenya: sovint que no està relacionat amb la vida, almenys amb la seva vida. Afirmen no veure aquesta relació. No rebutgen, però, tota la tradició literària, històrica i científica, ans al contrari. El que més desitgen és que se'ls mostrin els vincles amb el present, amb el que ells viuen; o, més exactament, desitgen que, partint dels seus interessos reals i concrets, se'ls ajudi a descobrir la manera de trobar l'home darrera de tot això, recurrent, sens dubte, al que constitueix el nostre patrimoni humà. Volen que se'ls ajudi a reflexionar, a pensar. Es tracta de quelcom que exigeix un esforç, el coneixement i l'adquisició d'un mètode que no tenen. Tampoc els resulta fàcil concretar els centres reals d'interès que no tenen de la seva vida. Als professors els resulta difícil trobar l'equilibri necessari, encara que tots ells desitgen proporcionar una determinada suma de coneixements que permetin anar més endavant, a temps que procurin oferir una formació personal.*
- *La manera d'ensenyar-les: Els alumnes d'aquesta edat no volen ser tractats solament com alumnes. Volen poder dir el que han de dir. Desitgen que se'ls consideri com a persones*

plenament adultes. Volen que se'ls demani la seva opinió, que se'ls indueixi aconseguir els seus desitjos de comprometre's d'una manera personal. El jove no demana que se l'aprovi un curs més, sinó que exigeix als professors que sàpiguen comprendre els seus desitjos i se'ls ensenyi a expressar-los. Volen descobrir ells mateixos el que desitgen. No demanen que algú els ho digui sinó que exigeixen que se'ls ajudi a descobrir-ho. Els alumnes desitgen contactes autèntics amb els seus professors. Contactes humans, no hi ha cap dubte, però també contactes sobre els problemes precisos plantejats pels seus estudis. Els professors no hauran d'abandonar les pròpies conviccions, ni els gustos, ni la manera de pensar sinó que hauran d'ajudar al jove a precisar els seus, instar-lo a que desenvolupi el seu pensament fins al final, amb rigor coherència i precisió i posant a la seva disposició els coneixements que ell mateix ha adquirit i que ha format la seva personalitat.

(Viladot,R. 1998:14)

10. Les aportacions de la reforma educativa a l'atenció a la diversitat.

La LOGSE ens va aportar canvis conceptuals significatius.

El sistema es trobava articulat segons uns valors polítics, socials i educatius basats en els principis de classificació i diferenciació, de reproducció social. Principis que entren en conflicte amb els efectes pràctics de l'extensió de l'educació a tots els ciutadans i ciutadanes i del dret a rebre una educació obligatòria que promogui una vida de més qualitat.

Hi va haver un canvi d'expectatives socials, el pas de l'educació fins als 16 anys d'uns quants a la universalització del dret per a tothom. Això va comportar haver de mantenir als centres educatius nois i noies de totes les procedències socials i de diferents valors culturals, i amb expectatives de futur molt diverses. Per tant el marc d'uniformitat de l'escola va haver de canviar i es va haver de redefinir el significat de l'educació obligatòria i la seva pràctica. Es va crear una dicotomia entre els professionals.

Els principis que inspiraven la LOGSE es troben en el paradigma constructivista.

Des de començaments del segle XX l'objecte de la psicologia de l'educació i la instrucció no ha estat altre com l'estudi de com es desenvolupa i aprèn l'alumnat i de com ensenya el professorat. Hi ha dos grans corrents de pensament: El conductisme i el cognitivisme.

Què significa aprendre des del conductisme? Què significa ensenyar des del conductisme? Què significa aprendre des del cognitivisme/constructivisme? Què significa ensenyar des del cognitivisme/constructivisme.

Diferències en algunes qüestions referides a la instrucció		
Teories de l'aprenentatge	Conductisme	Cognitivisme /constructivisme
Teories de l'ensenyança	Transmissió	Construcció
Naturalesa del coneixement	Inert	Generatiu
Paper de l'aprenent	Passiu	Actiu
Paper del professorat	Responsable del procés d'ensenyament/aprenentatge	Corresponsable amb l'aprenent

41. Diferències en algunes qüestions referides a la instrucció. Resum extret de l'assignatura Psicologia de la Instrucció curs 2006-2007. Varea, D. professora URV

Diferències més importants entre els dos paradigmes:

Conductisme	Cognitivisme/constructivisme
Considera l'aprenentatge com un canvi de conducta	Considera l'aprenentatge com un procés intern no observable.
Pretén desenvolupar alumnes competents	Pretén desenvolupar les funcions cognitives o "capacitats" (intel·ligència)
La instrucció centrada en el professorat	Instrucció centrada en l'alumnat.
El professorat manipula reforços i càstigs per a produir respostes.	El professorat "guia" la instrucció, l'activitat es desplaça cap a l'alumnat.
Motivació extrínseca	Motivació intrínseca
Contempla dos supòsits bàsics "Atomisme", allò complex és el resultat d'elements simples	Holística, la conducta no es pot estudiar de forma atomitzada s'ha de fer de forma global, en el seu context. La informació es codifica, s'emmagatzema, es processa i es recupera.
L'associacionisme	
Antecedents: empirisme anglès: Locke, Berkeley, Home...	Antecedents: racionalisme alemany: Leibniz, Kant,..
Representants: Pavlov, Watson, Thorndike, Skinner...	Representants: Piaget, Bruner. Ausubel, Vygotsky ...
Aplicacions conductistes : Modificació de la conducta Ensenyament programat.	Metacognició, aprendre a pensar, aprendre a raonar, aprendre a aprendre. Processos autoreguladors Intel·ligència artificial.
Conceptes clau: E (senyal), activitat R (resposta) i conseqüència reforç/càstig	Conceptes clau: Aprentatge significatiu, constructivisme, coneixements previs, memòria comprensiva,...
Principi general: L'ambient determina la conducta, el coneixement ve de fora, llavors, hem d'actuar sobre l'ambient.	Principi general: el pensament determina l'acció, el coneixement ve de dintre (processament de la informació, construcció, reflexió...) llavors, hem d'actuar sobre els processos cognitius (idees prèvies, expectatives,...)

42. Diferències entre el conductisme i el cognitivisme/construccionisme. Resum extret de l'assignatura Psicologia de la Instrucció curs 2006-2007. Varea, D. professora URV

Respecte a les aportacions concretes de la LOGSE a l'atenció a la diversitat. (Monereo 1998: 22). Ens diu que s'articulen en tres eixos

- El significat profund del que vol dir ensenyar perquè s'apregui: Significavitat del que s'aprèn i autonomia a l'hora d'aprendre.
- El currículum escolar: Element clau en el propòsit atendre a la diversitat, la incorporació dels procediments (aprendre a fer i aprendre fent) i de les actituds (aprendre a ser i aprendre sent) com a noves tipologies de continguts que cal aprendre, al mateix nivell que els fets, els conceptes i els principis.
- L'estructura i l'organització de l'ensenyament obligatori: La introducció d'una opcionalitat creixent a l'hora d'escollir les assignatures, cosa que es traduïa en els crèdits de reforç, d'ampliació i/o d'iniciació, que augmentaven les possibilitats de desenvolupament de tots els alumnes, però molt especialment dels més desmotivats i desafavorits. L'aposta clara per respectar els grups naturals dels alumnes, reduint les repeticions del curs i subratllant el principi de comprensivitat. Voluntat d'apropar-se a les necessitats personals de cada alumne/a mitjançant sistemes d'assessorament, orientació educativa i tutoria personalitzada.

Aquests eixos que en principi són una declaració de saber fer, s'han vist tergiversats i no s'han volgut entendre. La LOGSE donava moltes eines per atendre a la diversitat, l'estructura de crèdits variables feia possible un ensenyament diversificat, sense segregat a ningú i intentant donar a tothom el que li fos beneficiós, però tal com diu Monereo *s'ha produït una degradació del llenguatge de la reforma que ha esquitxat a un els seus pilars bàsics, l'atenció a la diversitat, i, malauradament, molts professors s'han amagat darrera d'un embolcall de nocions de la nova a aparició que amaguen una pràctica diària immobiliària, i a vegades segregadora; per exemple, considerar que tots els alumnes efectivament són diversos, però que després hi ha els que tenen una disminució i requereixen un ensenyament especialitzat al marge de la xarxa ordinària dels serveis educatius.*(Monereo 1998: 24)

Quan Monereo va escriure aquestes paraules, encara no sabia el que vindria després, la no repetició de curs, que era una de les eines d'atenció a la diversitat, s'ha contemplat des de

l'altre punt de vista, fer repetir per atendre a la diversitat, generant bosses d'alumnat que tindrà molt difícil l'obtenció del graduat i que ha fet organitzar una superestructura a vegades

Les aportacions de la reforma en l'atenció a la diversitat:
-El significat profund del que vol dir ensenyar perquè s'apregui.
-El currículum escolar.
-L'estructura i l'organització de l'ensenyament obligatori.

externa i a vegades interna de programes de garantia social (el nom ha anat evolucionant). L'opcionalitat dels crèdits ha desaparegut, ja que a poc a poc han anat desapareixent els crèdits variables. Els itineraris formatius comencen a tercer (o potser més aviat)

Ja no es parla d'integració, ara es parla d'inclusió, però el veritable problema no és el llenguatge, és la ideologia subjacent en les paraules. En aquest sentit, a tall de reflexió utilitzarem el raonament de (Coll,C. 1999: 117-134)

Si els alumnes són diversos l'acció pedagògica també ho ha de ser.

Un ensenyament comprensiu significa que no tots els alumnes han de rebre el mateix tipus de tractament educatiu i pedagògic, cal diversificar les estratègies educatives i instruccionals, sense segregar els alumnes en vies formatives diferenciades, cosa que comporta un grau de complexitat en l'organització i funcionament dels centres educatius.

El major o menor grau de d'èxit dels sistemes comprensius – la seva capacitat per assolir les finalitats que es proposa – està directament relacionat amb el grau de diferenciació curricular, pedagògica i didàctica que són capaços d'assumir sense trencar la perspectiva global integradora, és a dir, sense segregar els alumnes en vies formatives diferenciades.

El sistemes comprensius que funcionen millor són els que aconsegueixen fer compatible l'opció per un model d'ensenyament comprensiu amb la posada en marxa de mesures i vies adequades d'atenció a la diversitat de capacitats, interessos i motivacions de l'alumnat, cosa incompatible amb els plantejaments que interpreten la comprensivitat com una opció educativa i pedagògica uniformadora i "igualitarista" però també ho és amb els que veuen en la separació dels alumnes en vies formatives diferenciades l'única manera realment eficaç d'atendre les diferències individuals.

Ara bé, convé subratlla , que en introduir el principi general de l'atenció a la diversitat en el si mateix d'una organització comprensiva d'ensenyament -i postular en conseqüència-la diversificació de les estratègies organitzatives i instruccionals com a procediment més adequat per satisfer les necessitats educatives de l'alumnat- augmenta considerablement la complexitat de l'educació i funcionament dels centres educatius Els sistemes comprensius amb grau alt de diferenciació interna, curricular, pedagògica i didàctica no només són molt més complexos que els sistemes comprensius "igualitaristes" i que els sistemes "segregats" sinó que també són molt més exigents amb els agents que hi operen. En efecte, són sistemes molt més exigents amb el professorat,

obligat a actuar en el marc d'una tensió permanent entre comprensivitat i atenció a la diversitat, entre l'exigència de proporcionar a tots els alumnes les mateixes experiències educatives i instruccionals i l'exigència de satisfer les seves necessitats educatives específiques. Són també sistemes més exigents amb la societat des del punt de vista de la inversió econòmica, ja que necessiten més recursos per al seu funcionament (de professorat, de formació, de serveis, etc) i són finalment sistemes més exigents amb la mateixa administració educativa, en la mesura que obliguen a introduir canvis profunds en alguns aspectes essencials de la planificació i la gestió del sistema educatiu (descentralització, autonomia dels centres docents, desburocratització del control administratiu, etc) En coherència amb tot això, interrogar-se sobre la viabilitat d'una ESO comprensiva significa fonamentalment plantejar-se dos tipus de qüestions: en primer lloc, les relatives a les possibilitats reals que ofereix, des del punt de vista de la seva organització interna, per atendre la diversitat de l'alumnat i, en segon lloc, les relacionades amb l'existència de les condicions necessàries per a la seva implantació, és a dir, de les condicions que permetin afrontar amb garanties el plus de complexitat i les exigències afegides que s'han apuntat. (Coll, C. 1999:128-129)

11. Noves perspectives sobre el concepte d'atenció a la diversitat.

Diferenciació entre integració i inclusió.

En la cerca per donar resposta a la diferència entre integració i inclusió, vaig trobar una presentació molt interessant de De Salvador, N. (2008), que m'ha servit de base per a la clarificació dels conceptes

A la LOGSE, el discurs era la integració això comportava una dosi de comprensivitat entesa com a opció escolar no com a finalitat en si mateixa, sinó com una opció del sistema escolar per aconseguir millorar cotes d'integració i promoció de tota la ciutadania, especialment els infants i adolescents.

Amb la LOE entrem dins del concepte d'inclusió.

Aquest dos conceptes encara que els fem servir indistintament,

no tenen el mateix significat. El concepte d'inclusió és més ampli que el concepte d'integració.

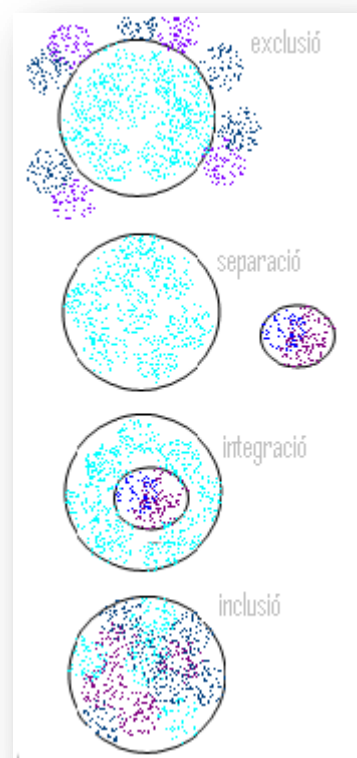
Integració significa posar dintre o incorporar dintre d'alguna cosa. que ja existeix prèviament (per exemple: una escola, una classe, un grup...)

La integració és la conseqüència del principi de normalització, el dret de les persones amb diferències a participar en tots els àmbits de la societat, rebent l'ajut que necessiten dins del marc de les estructures comunes de la societat. Tothom ha de gaudir dels mateixos drets. En educació per integrar, cal compensar els dèficits que presenten alguns alumnes.

L'educació inclusiva implica que tot l'alumnat d'una determinada comunitat aprenen junts independentment de les seves condicions. No existeixen requisits d'entrada ni mecanismes de selecció ni discriminació de cap mena.

El procés d'integració educativa té com a preocupació central fer ajustaments i adaptacions solament pels alumnes etiquetats com a especials i no per a la resta de l'alumnat del centre, per tant pressuposa la segregació com a pas previ. Aquí és on podem situar accions compensatòries com les aules d'acollida, les aules obertes, els desdoblaments...

La visió inclusiva, pel contrari, implica modificar substancialment l'estructura, funcionament i proposta pedagògica de les escoles per tal de donar resposta a les necessitats educatives de



43. Diferenciació entre integració i inclusió. Salvador, N (2008)

tots. En aquesta mirada, és on trobem les metodologies inclusives: Ensenyament i aprenentatge cooperatiu, ensenyament mitjançant resolució de problemes, agrupaments heterogenis, ensenyança eficaç i programació individual, importància de les intel·ligències múltiples, importància dels estils d'aprenentatge... També es poden utilitzar en la integració, però serà com a eina

Efectivitat versus inclusió

Segons el model de Dean Fink (cit de Salvador, N. 2008: 15)

Inclusió (equitat)	Efectivitat (Resultats)	Producte
-	-	DESIGUALTAT
+	-	PATERNALISME
-	+	ELITISME
+	+	QUALITAT

44.Efectivitat versus inclusió model de Dean Fink (Salvador, N. 2008:15)

Si es vol arribar a una escola de qualitat fa falta un índex alt d'inclusió i d'efectivitat.

Per tant la qualitat de l'educació vindrà donada per la inclusió i l'efectivitat.

Documents internacionals cap a la inclusió	
Normativa que se'n desprèn a Catalunya	
Característiques comunes : El dret a l'educació per a tothom. Evitar solucions especials. Afavorir l'escolarització en escoles ordinàries inclusives. L'educació ha de ser gratuïta, obligatòria i a l'abast de tothom. La diversitat entesa com a recurs, no com a problema. La inclusió promou la participació i la igualtat d'oportunitats.	
1948	Declaració Universal de Drets Humans.
1978	Informe Warnock Introdueix el terme necessitats educatives especials (20%) i d'objectius educatius compartits. Qüestiona el concepte mèdic de la deficiència.
1979	SNAP. Special Needs Action Programme Reorienta els serveis d'EE per passar de la segregació a la inclusió.
1981	Education Act Introdueix el concepte de integració per els alumnes amb necessitats educatives especials.
Llei 13/1982 de 7 d'abril d'integració social dels minusvàlids. LISMI. Decret 117/1984 del 17 d'abril d'ordenació de l'educació especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari. Reial decret d'Ordenació de l'Educació Especial, del 6 de març de 1985.	
1989	Convenció sobre els Dret del Nen. ONU Tots els nens tenen el dret a educació

Llei orgànica 1/1990 de 3 d'octubre LOGSE que regula l'Educació especial amb el Pla General d'Educació.	
1993	Igualtat d'oportunitats de les persones amb discapacitats. ONU.
1994	Declaració de Salamanca. UNESCO "Les escoles ordinàries amb una orientació inclusiva són el mitjà més eficaç per combatre les actituds discriminatòries, construir una societat inclusiva i aconseguir una orientació per a tots".
ORDRE de 25 d'agost de 1994, per la qual s'estableix el procediment per a l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del Currículum de l'etapa d'educació infantil i de l'etapa d'educació primària.	
1997	Improving the Quality of Education for All. Proposta d'actuacions educatives per assegurar l'aprenentatge de tots els alumnes.
DECRET 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials.	
1998	Special Needs in the Classroom. UNESCO. Produir i divulgar materials útils en contextos de formació inicial i permanent per ajudar als docents a donar resposta als alumnes amb dificultats.
ORDRE de 24 de novembre de 1998, per la qual s'estableix els procediments per a l'autorització de modificacions d'elements prescriptius del currículum de l'etapa d'educació secundària obligatòria.	
2000-2002	Index for Inclusion.
2002. LOCE. Llei Orgànica sobre la Qualitat d'Educació. DECRET 129/2006, de 9 de maig, de l'Observatori dels Drets de la Infància 2006.LOE. LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. DECRET 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DECRET 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. 26/10/08 2009 LEC Llei d'Educació de Catalunya de 17 de juliol 2009	

Definir la inclusió

Hi ha moltes perspectives de la inclusió

Els estudis (Ainscow co l., 2006). La inclusió com una proposta de principis per a l'educació.

Aquest estudi suggereix una tipologia de cinc maneres de conceptualitzar la inclusió. Aquestes són les següents:

La inclusió relacionada amb la discapacitat i les necessitats educatives especials.

Hi ha una associació entre l'educació d'alumnes amb discapacitats o necessitats educatives especials.

La inclusió com a resposta a les exclusions disciplinàries.

També podem trobar la paraula inclusió lligada a alumnat amb mala conducta, cosa que comporta la idea de quantitat desproporcionada d'alumnat amb dificultats conductuals.

La inclusió en referència a tots els grups vulnerables d'exclusió.

Quan s'utilitza en el context educatiu, la inclusió social tendeix a referir-se a qüestions relacionades amb aquells grups per als quals l'accés a l'escola esta en perill.

La inclusió com promoció d'una escola per a tots. Una línia més aviat diferent de pensament sobre la inclusió esta relacionada amb el desenvolupament d'una escola comuna per a tots, o escola comprensiva, i la construcció d'enfocaments d'ensenyament i aprenentatge corresponents.

Aquestes cinc maneres de pensar sobre la inclusió indiquen els significats que persones diverses en contextos diferents donen a la inclusió.

El significat que s'ha de compartir és de la inclusió com a promoció d'una escola per a tothom. Una exploració detallada del que la inclusió pot voler dir per a la cultura d'una escola, la trobem exposada en [l'índex per a la Inclusió](#) (Booth i Ainscow,2002), on s'ha establert polítiques i pràctiques per arribar a la inclusió. Es tracta de saber quines barreres per l'aprenentatge i la participació té cada centre en particular. Saber quins són els valors de partida. Fer explícits els valors que fonamenten les accions, les pràctiques i les polítiques per arribar articular-los com a inclusivus.

S'han d'articular els valors inclusivus al voltant de l'equitat, la participació, la comunitat, la comprensió, el respecte per la diversitat, la sostenibilitat, els drets, l'honradesa, la llibertat, el rendiment, l'espiritualitat... tot arribant a consensos dins la comunitat educativa .

S'ha de veure de quina manera es fan evidents en la pràctica concreta de cada centre.

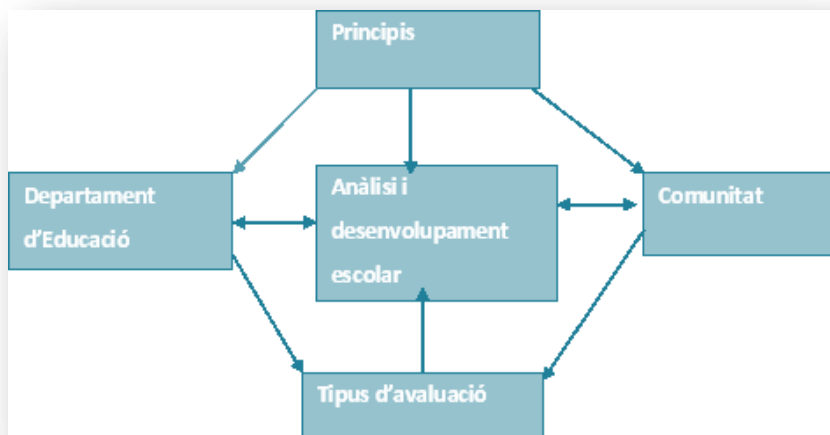
Segons Ainscow(2004) en les definicions de qualsevol sistema educatiu hi ha d'haver quatre elements que s'han de contemplar:

- La inclusió és un procés, s'ha de veure com la cerca inacabable de millors formes de respondre a la diversitat. Es tracta d'aprendre a viure amb les diferències i d'aprendre a com aprendre a partir de les diferències.
- La inclusió es preocupa de la identificació i eliminació de barreres , cosa que comporta recopilar i avaluar una gran diversitat de fonts d'informació amb el propòsit de planificar millores en la política i en la pràctica. La idea és la utilització d'evidències de diferents tipologies per a estimular la creativitat i la resolució de problemes.

- La inclusió està relacionada amb la presència, (lloc on els alumnes s'eduquen i la constància i puntualitat amb la que assisteixen a classe) la participació (es relaciona amb la qualitat de les experiències viscudes) i els èxits (els resultats dels aprenentatges al llarg de tot el currículum, no és referent als exàmens) de tots els estudiants.
- La inclusió implica posar especial èmfasi en els grups d'alumnes que poden trobar-se en risc de marginació o de tenir nivells baixos d'èxits.

La inclusió en el context educatiu, procés de posar valors en acció, definir-los, planificar estructures que els incorporin i accions educatives que els facin evidents

Es podria resumir la inclusió en el context educatiu, com un procés de posar els valors en acció, definir-los, planificar estructures que els incorporin i accions educatives que els facin evidents. Les palanques pel canvi cap a la inclusió.



45. Palanques pel canvi Senge (1989), cit Ainscow (2004)

El gràfic manifesta l'opinió de Senge (1989) citat en Ainscow. Segons diu les palanques, són accions que es poden dur a terme per a canviar el comportament d'una organització i de les persones que la integren.

Planteja que els que han de fomentar el canvi han de ser capaços de determinar quines són les accions a les que els han de donar un major impuls, diu que moltes vegades les estratègies utilitzades per algunes organitzacions per a produir canvis a gran escala, tenen molt poc impuls, o sigui que es tendeix a canviar l'aspecte però no la manera de fer. Situa el centre com objecte d'anàlisi, cosa que reforça la idea que els avenços vers la inclusió haurien de

centralitzar-se en millorar la capacitat dels centres per a donar suport a la participació i l'aprenentatge de l'alumnat divers de la comunitat. Es tracta fonamentalment de desenvolupar pràctiques que arribin a tot l'alumnat.

Les influències contextuais que incideixen en el centre estan relacionades amb els principis que orienten les prioritats polítiques dins del sistema educatiu, les opinions i les accions de terceres persones dins del context local, membres de la comunitat escolar, i l'administració, al respecte destaquem aquest comentari.

Es específicamente necesario estar alerta al evaluar el grado en que las ideas preconcebidas sobre los déficits podrían influir sobre la percepción que se tiene de algunos estudiantes. De acuerdo a Bartolomé (1994), los métodos de enseñanza no son elaborados ni puestos en práctica en el vacío. El diseño, la selección y el uso de técnicas y estrategias de enseñanza específicas emergen de las percepciones sobre el aprendizaje y los alumnos. Incluso, en este sentido, probablemente los métodos más avanzados no serían eficaces en manos de quienes implícita o explícitamente han adoptado unas creencias que - en el mejor de los casos visualiza a ciertos estudiantes como desaventajados y susceptibles de "reparación" o, peor aún, como deficientes y sin posible "reparación". (Ainscow 2004:10)

Consideracions sobre el concepte d'inclusió

Joan Badia i Pujol ,Director General d'Innovació. (2008) en l'anunci del Pla per a l'Escola Inclusiva assenyala:

convindria tenir un concepte integral o holístic de la inclusió: no es tracta d'un terme només usat en l'àmbit escolar, sinó també en l'àmbit social. No volem una escola inclusiva en una societat exclouent: fóra absolutament contradictori i posaríem la institució escolar en una contradicció flagrant amb el seu entorn. Per tant, l'objectiu ha de ser la inclusió social: aconseguir que totes les persones de la nostra societat puguin viure i desenvolupar-se en contextos ordinaris i evitar que hagin de fer "vida a part" per causa de la seva discapacitat o de la seva especial situació de desenvolupament personal. (Badia 2008:1)

L'objectiu ha de ser la inclusió social: aconseguir que totes les persones de la nostra societat puguin viure i desenvolupar-se en contextos ordinaris i evitar que hagin de fer "vida a part" per causa de la seva discapacitat o de la seva especial situació de desenvolupament personal.

Quins elements obstaculitzen i quins elements afavoreixen la inclusió?

Seguint Essomba conferència 2n congrés de pedagogia de Tarragona. “Reptes de l’educació per a una societat inclusiva”, hem intentat fer un resum dels obstaculitzadors i dels afavoridors:

Escola inclusiva

Elements obstaculitzadors

La discontinuïtat i fragmentació dels diferents temps vitals. *Desincronització de la vida laboral dels pares i la vida escolar dels fills. Els avis es fan responsables. Desincronització de la vida escolar, en el si de l’escola no hi ha temps de veritat per escoltar als nois i noies, no hi ha temps pel diàleg que requereixen els adolescents ni pel diàleg entre els mateixos mestres. Ens atrapa la voràgine temporal.*

L’ús del coneixement com instrument de selecció i jerarquització social. *Prové d’un determinat imaginari social, que fonamenta l’ensenyament en els resultats a partir d’un coneixement disciplinari, cosa que es tradueix en una titulació, la qual ha de servir per tenir una millor posició dins la jerarquització social.*

L’educació com a mercat i per al mercat. *La família busca un producte a partir d’uns criteris d’eficàcia i eficiència. L’educació ha de ser un bé profundament públic. A Catalunya l’educació pública inclusiva vol dir oberta a tothom, és per a tothom, l’educació és un bé públic. L’educació no pot ser inclusiva si no és pública. Per tant tenim un debat a resoldre en relació a l’escola concertada religiosa que ha d’assumir l’obligatorietat social d’obrir les portes a tothom. Cal saber com entenem l’educació: com mercat?, com a formació de treballadors?, com espai de ciutadania? Aquestes preguntes ens portaran o no a la inclusió*

Indefinició dels rols educadors *Ens hem convertit en clients de la societat, no en ciutadans. Els rols dels educadors estan en una certa indefinició que ens porta*

Elements afavoridors

La xarxa territorial local com unitat educativa bàsica. *Xarxa territorial local des de tots els punts de vista, també el curricular. Eduquem infants i adolescents que viuen dinàmiques i processos en un entorn local global. Xarxa, què entenem?. Hi ha la xarxa que atrapen i no deixen desenvolupar Hi ha xarxes estètiques, aparador per tant inútils Hi ha les que es posen per a protegir. Aquets és la xarxa que ens interessa.*

Educació de persones adultes i per a tothom. *L’extensió de la idea de l’educació al llarg de la vida. En l’àmbit de l’educació d’adults trobem l’escissió entre l’educació de les persones adultes de primera categoria i les de segona categoria. Tothom tenim necessitat d’aprendre hi ho hem de fer de manera més compartida.*

L’intercanvi com territori social de construcció de comunitats d’habitatge i de vida. *Fins ara les comunitats comportaven compartir amb l’alteritat un mateix temps i un mateix espai. Ara amb la tecnologia ja no cal. La inclusió, malgrat les tecnologies només es pot construir des de la presencialitat. Hem de fer esforços per ajudar a aprendre en la dimensió de passar del món on line al món off line. Les comunitats de vida de pertinença són importants ens hem de sentir identificats amb la nostra comunitat.*

Reconeixement de l’educació pública més enllà de l’escolarització pública. *El dret de l’educació ha d’anar més enllà del dret de l’escolarització.*

a la paràlisi.

Més enllà de ser mestre hi ha d'haver l'espurna del compromís social perquè si entenem que el nostre rol és exclusivament professional si no creiem que l'educació és comunitària, si no establim complicitats, si no creiem en el rol social caurem en la paràlisi. S'ha de promoure l'atreflexió i l'autocrítica.

Etnocentrisme cultura i pseudocultura

L'etnocentrisme no ens referim a racisme.

etnocentrisme [de etno- i centrisme]

m ETNOL Actitud dels components d'un grup ètnic de considerar llur grup superior als altres grups racials o culturals.

Totes els currículums són etnocèntrics, perquè són construïts des d'una visió. Això és un factor obstaculitzador de la inclusió.

Ja que treuen possibilitats de reconeixement d'una bona part de l'alumnat, com exemple, l'ètnia gitana no es veu mai reflectida en els currículums.

Establiment d'un currículum "social" de mínims imprescindibles.

El currículum en funció de les condicions i les identitats no han de ser tancats han de permetre la negociació i el contrast això ens portarà al diàleg i a la igualtat. Hi ha d'haver un pacte comú de continguts No s'ha de parlar de tot però si que hi ha d'haver un referent de tots Ha de ser flexible i obert.

Institucionalització i burocratització de l'educació.

Trobem una perspectiva ideal per a formar persones com a ciutadans i ciutadanes en l'àmbit de l'educació no formal, però això progressivament s'ha anant institucionalitzant, formalitzant per adquirir un estatus superior i els professionals de l'àmbit poder adquirir un major prestigi social, cosa que ha fet perdre oportunitats.

L'educació de codi obert:

Comunitats d'aprenentatge Educació de codi obert.

Les aportacions de fora no són l'excepció, són la norma.

A l'escola es parla de la vida.

En l'àmbit de l'educació no formal és on els joves diuen que es senten inclosos, sense la cotilla d'allò formal és on hi ha espontaneïtat, creativitat, llibertat. S'han de trobar punts d'equilibri entre l'educació formal i no formal.

Altres factors obstaculitzadors a tenir presents poden ser:

La poca adaptació de l'entorn escolar, tant a nivell de creences del professorat, com de materials pedagògics i didàctics que ajudin a comprendre que vol dir educació inclusiva.

La manca d'experiència dels professionals que ho han de dur a terme, la manca de formació específica sobre el tractament global de l'atenció a la diversitat, en definitiva una gran manca de cultura sobre educació inclusiva, per tant cal adquirir "la cultura de la inclusió"; adquirir una cultura comporta canvis profunds de pensament, pels qual són necessaris molts anys.

Dins d'aquesta manca de la cultura sobre la inclusió, crec que hi ha un punt fonamental que Joan Badia en fa esment:

El fet de pensar que tota discapacitat o situació personal específica requereix un especialista per ser atesa... De manera que, escoltant determinades persones que reclamen més i més recursos i especialistes per poder atendre l'alumnat amb dificultats, hom es queda amb una visió de diversos professionals interaccionant en un centre perquè els alumnes siguin degudament atesos. En la pràctica, això equival -com molt bé s'ha denunciat des de sectors professionals solvents- a posar més barreres per a la integració i el desenvolupament en contextos normalitzats per part de tots els alumnes. I és que l'atenció a l'alumnat ha de ser el treball professional i primer de tot mestre o de tot professor o professorat. I només per a casos molt específics, cal comptar amb l'assessorament d'especialistes i suports puntuals.

Per tant, de nou, tenim que la càrrega de la feina principal recau sobre el professorat "ordinari" (insistim, si cal, amb suports puntuals). I és que no hi ha altra via per a la inclusió, si ens la creiem i la veiem com l'evolució en contextos normalitzats per a tot l'alumnat. Però això també vol dir que el professorat haurà de tenir una preparació genèrica i específica molt més alta que la que té actualment. Per tant, a banda d'actuacions concretes (i urgents!) en la formació inicial, des de la formació permanent, tenim una gran responsabilitat per acompanyar el professorat i donar-li les eines necessàries perquè pugui atendre realment la diversitat del seu alumnat. (Badia, J. 2008:1)

12. La gestió de la diversitat des de la perspectiva del Departament d'Educació

Un dels principis bàsics del Departament d'Educació és l'atenció a la diversitat, que té com a objectius, l'excel·lència i l'equitat i com a principi d'actuació la prevenció i inclusió.

Els eixos de treball són: L'èxit de tot l'alumnat, entenent èxit com a progrés i la potenciació de l'autonomia de centres, equips directius i professorat. Evitar tràmits administratius innecessaris. Promoure mesures considerant el caràcter sistèmic de l'educació. Per millorar l'èxit de tot l'alumnat (finalitat de l'atenció a la diversitat) s'ha d'incidir prioritàriament en l'organització i metodologia a l'aula, en segon lloc en les mesures de reforç o suport, per últim amb plans individualitzats. El marc normatiu de referència per l'atenció a la diversitat de l'alumnat és el Decret de currículum que marca com a objectiu l'assoliment de les fites per a tot l'alumnat i permet el desenvolupament del currículum en graus diferents. A les ordres d'avaluació s'hi poden trobar articles sobre l'avaluació de l'atenció a la diversitat, les programacions d'aula i els suports i reforços. Es poden fer Plans individualitzats que substituïran a les mesures d'adequació i modificació curricular que es feien fins ara.



46. Pla d'atenció a la diversitat. Font: GENERALITAT DE CATALUNYA.

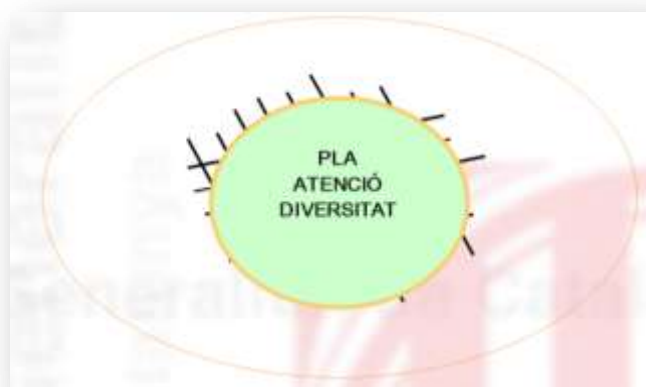
Plantejament de mesures d'atenció a la diversitat de l'alumnat (PAD)

- El primer nivell d'atenció són els contextos ordinaris i la programació d'aula.
- Cal preveure mesures de reforç, recuperació i ampliació per a un grup o per a alumnes individuals.
- Per a alguns alumnes caldrà programar de forma personalitzada.

L'atenció a la diversitat no s'emmarca solament dins dels centres, és una tasca de tota la comunitat, cada centre té el seu Pla d'atenció a la diversitat, que va d'acord amb un Pla general de l'entorn, amb la participació de totes les institucions i agents socials. Construcció de xarxa



47. Pla d'atenció a la diversitat. Font: GENERALITAT DE CATALUNYA



48. Pla d'atenció a la diversitat. Font: GENERALITAT DE CATALUNYA

Per copsar l'abast de la significativitat que té l'atenció a la diversitat, creiem oportú incloure un article del Conseller, molt honorable senyor Ernest Maragall, on es dona una visió del Departament, alhora que es fa un repàs de totes les actuacions que es duen a terme respecte al tractament de la diversitat (Maragall, 2008).

La diversitat es gestiona des de la diversitat.

Existeixen diferents formes de gestionar amb èxit la diversitat de l'alumnat.

Les informacions publicades sobre les anomenades *pràctiques segregadores* als centres d'educació secundària i la correlació que es planteja, d'acord amb l'últim informe de la Fundació Bofill, entre aquestes pràctiques i els resultats educatius dels alumnes, donen una visió fragmentada i parcial de la realitat dels nostres centres educatius.

El Departament d'Educació impulsa l'autonomia en les decisions dels centres educatius en funció dels contextos i de les seves característiques específiques. Les millors respostes que es poden donar a la creixent diversitat de l'alumnat són les fórmules organitzatives flexibles i, sobretot, els aspectes metodològics, l'atenció a les famílies i el seguiment personalitzat.

Les claus de l'èxit educatiu es fonamenten en les maneres de treballar a l'aula, les expectatives que es tenen sobre tot l'alumnat i l'actuació coherent i coordinada de tots els agents educatius d'un territori.

Aquest és el gran repte.

Els centres, les direccions i el professorat han de tenir —i tenen— autonomia per tal de desenvolupar la seva tasca de la manera que creguin més convenient, en el marc, per descomptat, del projecte educatiu del centre i des del respecte a la legislació vigent. El Departament d'Educació no imposa, ni vol imposar, cap model organitzatiu.

El Departament d'Educació proposa i fa recomanacions sobre l'organització dels centres i sobre les bones pràctiques, que donen bons resultats educatius i que s'orienten cap a l'equitat social. També impulsa un bon seguit d'iniciatives adreçades a gestionar la diversitat de l'alumnat.

Aquestes iniciatives són alguna cosa més que propostes organitzatives i cada centre les aprofita de manera molt diversa i imaginativa.

És contraproductiu posar en qüestió, una i altra vegada, el saber fer dels centres i dels seus professionals.

Entre les iniciatives esmentades, s'han de destacar:

- *Hores per a l'atenció a la diversitat.* Tots els centres, a més de les hores estrictament necessàries per impartir les diferents matèries, disposen d'una borsa d'hores que els permeten organitzar-se de diferents maneres per gestionar la diversitat de l'alumnat. El nombre d'hores de diversitat de què disposa un centre és variable i està en funció de la grandària del centre i del seu grau de complexitat, és

a dir, del volum de diversitat de l'alumnat que atén i d'altres factors relacionats amb el perfil socioeconòmic de l'entorn. El mínim són 4,5 hores per grups, la qual cosa representa un increment del 15% de les hores que el centre dedica a l'alumnat. Es pot arribar fins a 8 hores per grup, un 27% d'increment.

- *Plans estratègics.* Un 34% d'instituts, 179 en total, han signat un acord amb el Departament d'Educació, que recull objectius concrets i mesurables de millora dels resultats educatius de l'alumnat. Per assolir aquests objectius, el centre educatiu amb pla estratègic presenta al Departament els seus compromisos i les seves iniciatives organitzatives. El Departament dota de recursos específics que el centre inverteix en portar a terme el seu projecte. L'acord té una durada de 4 anys.

Es revisa anualment per verificar que les dues parts compleixen allò pactat.

- *Aules obertes.* Les aules obertes són entorns escolars innovadors i flexibles per a nois i noies de segon cicle de l'ESO en risc de no assolir l'èxit educatiu. Hi prevalen plantejaments més globals i activitats més pràctiques i funcionals per mantenir la motivació de l'alumnat, per assolir les competències bàsiques i per obtenir el Graduat en Educació Secundària Obligatòria. Les aules obertes van començar a implantar-se l'any 2004. Actualment hi ha 398 aules d'aquests tipus distribuïdes entre 365 centres.

- *Projectes singulars.* Són una modalitat d'aules obertes especialment adreçades a l'alumnat desmotivats i inadaptats a l'entorn escolar. Una part de les hores curriculars (fins un 40%) es fa a empreses o a entitats externes al centre educatiu. El Departament d'Educació i els centres educatius signen convenis amb els ajuntaments i altres entitats per tal de facilitar aquestes activitats. L'objectiu és fer

possible que aquests alumnes arribin a assolir l'acreditació a l'educació secundària obligatòria. En aquests moments hi ha 126 projectes singulars vigents (n'hi ha 15 més en tràmit).

- *Aules d'acollida.* L'aprenentatge del català, l'atenció emocional pròpia del procés migratori i

l'acceleració de la resta d'aprenentatges curriculars, juntament amb la integració escolar i social, són els objectius principals de l'aula d'acollida. Es recomana als centres que l'alumnat de nova incorporació assisteixi a l'aula d'acollida entre 6 i 9 hores, atès que es considera important que aquests alumnes no perdin la referència del seu grup classe. L'objectiu últim de l'aula d'acollida és que l'alumnat nouvingut es pugui incorporar al més aviat possible al ritme normal de les classes. Es van posar en funcionament l'any 2004.

- *Plans educatius d'entorn.* Són una resposta integrada i comunitària que cerca la continuïtat i la coherència educatives de tots els agents socials que incideixen en l'educació global dels joves més enllà de l'horari lectiu. Hi ha un total de 95 plans educatius d'entorn, signats amb 80 municipis. D'entre les actuacions d'aquests plans és significatiu esmentar els 1033 tallers d'estudi assistit actualment en funcionament

Totes aquestes actuacions innovadores, que els centres gestionen de manera creativa, estan recollides en el projecte de Llei d'Educació de Catalunya (LEC), on reben un nou impuls. Però la LEC estableix altres elements clau per a la gestió de la diversitat i l'èxit educatiu de tot l'alumnat:

- El *compromís de les famílies* —formalitzat com a carta de compromís educatiu—és un factor imprescindible per millorar els resultats educatius. La funció de la tutoria adquireix, des d'aquest punt de vista, una altra dimensió. Els tutors i les tutores són el vincle entre el centre educatiu i les famílies. La seva tasca es informar-les, orientar-les, assessorar-les i, sobretot, generar-hi *expectatives d'èxit educatiu*.

- Els *equips docents consolidats i compromesos*, és a dir, el manteniment d'un mateix grup de docents a cada centre durant un període de temps raonablement llarg i que respongui a les necessitats dels projectes educatius del centre. Només aquesta continuïtat, juntament amb *una direcció reforçada i professional*, pot donar solidesa als centres i fer que els seus projectes educatius s'enforteixin i siguin veritables vectors per a la millora.

- El foment de la cultura de l'*avaluació* permetrà relacionar les practiques educatives amb els resultats de l'alumnat. L'avaluació ha de servir per prendre les decisions organitzatives adequades al context i a les necessitats de l'alumnat

- La solidesa de les direccions i dels equips docents és una de les condicions que més afavoreixen *el bon clima de centre, la participació activa de tothom i el respecte de les normes de convivència i el respecte també dels compromisos i de les obligacions dels diferents membres de la comunitat educativa*. Aquests factors, segons els coneguts estudis internacionals, com ara el de PISA, són els més rellevants per explicar l'equitat i l'excel·lència educativa.

Aquestes mesures són les que dibuixen un horitzó de millora dels nostres centres educatius. I cap a aquest horitzó només es pot avançar sense imposicions, reconeixent l'autonomia dels centres, fent confiança als docents i renunciant als models únics. Tot això no treu, és clar, que els centres hagin de retre comptes.

El que és segur és que no avançarem reiterant els retrets als centres respecte a com donen solucions als complexos problemes de gestió de les aules i als reptes derivats de la gestió de la diversitat. El Departament d'Educació està convençut que les fórmules de caràcter homogeneitzador no ens orienten cap a la qualitat educativa. Per això, ha optat per fer confiança a les direccions dels centres i al seu professorat i per posar al seu abast instruments i orientacions adequades per millorar l'educació a Catalunya.

Barcelona, 31 d'octubre de 2008

Departament d'Educació

13. Forma d'entendre la singularitat de l'alumnat des de la perspectiva dels agrupaments.

Buscant respostes

Aquest aspecte sempre m'ha preocupat molt, al llarg dels anys he pogut treballar amb tota mena d'agrupaments. Tinc molt clar, des de la meva experiència, que els agrupaments ideals són els heterogenis (entesos com que no han estat fets sota cap premissa de nivell de coneixements), però entenc que hi pot haver circumstàncies puntuals en que fer un determinat tipus d'agrupament, pot solucionar un "problema" que d'altre manera no tindria solució.

Per entrar en aquesta qüestió utilitzaré el plantejament i les preguntes a les que l'Associació de mestres Rosa Sensat va intentar donar resposta en una xerrada col·loqui, el dia 25 de març del 2009. El reclam de la xerrada era:

La manera d'agrupar l'alumnat no és solament un recurs organitzatiu; té a veure, i molt, amb el projecte de centre i amb els valors que l'inspiren. La Llei d'educació actual i el discurs de les administracions educatives parla d'escola inclusiva, almenys en totes les etapes de l'ensenyament obligatori. La pràctica en els centres és diversa. Darrerament s'han obert diferents debats en l'àmbit professional i social a través dels mitjans de comunicació, relacionant formes d'agrupament i resultat acadèmics. És per això que creiem oportú posar en comú diferents experiències pel que fa als agrupaments de l'alumnat, els principis que les justifiquen, la seva concreció pràctica i els resultats que se n'obtenen, i a partir d'aquí iniciar un debat que ens ajudi a tenir més elements a l'hora d'emetre opinions i de planificar les nostra pràctica. El nostre debat podria girar entorn de les preguntes següents:

- *L'agrupament dels alumnes ha generat debat en els nostres centres? Quines mirades fa el claustre? Compartim els mateixos objectius? Com agrupem l'alumnat?.*
- *Generem dinàmiques que afavoreixin la inclusió? O les que generem poden fomentar l'exclusió?*
- *Prioritzem els interessos del grup? O els dels individus? O els dels docents?*

- *Com afecta a un infant i un adolescent el fet de pertànyer a un grup? I no pertànyer-hi? La motivació i l'autoestima van lligades? Quins sentiments té l'alumne? Se sent exclòs o atès personalment?*
- *És possible que el fet de pertànyer a un grup predisposi les expectatives del professorat envers els alumnes d'aquest grup?*
- *Pertànyer a determinat grup condiciona les expectatives de futur, d'estudi o professional de cadascun dels alumnes?*
- *Quan es fan agrupament per nivells, es fa el mateix a tots els grups? Les programacions són diferents? I els materials? Ens proposem assolir els mateixos objectius?*
- *Les decisions són revisables? Els grups són permeables?*

Vaig trobar que aquestes preguntes eren molt interessants i hi vaig anar per tal de trobar respostes. La xerrada estava dirigida per dos inspectors d'ensenyament, la senyora Rosa Canals i el senyor. J. Alsinet.

No vaig trobar respostes a totes les preguntes, però sí idees claus, algunes relacionades amb la tipologia dels agrupaments i d'altres no, però totes elles prou interessants.

- Els centres desenvolupen organitzacions, busquen respostes molt sofisticades i no toquen el tema central, que és la ideologia.
- L'organització ens porta a carrerons sense sortida.
- La metodologies han de condicionar l'organització
- L'organització al servei de la intenció farà ciutadans competents.
- Hi ha blocs horaris on s'han de fer matèries, i la resta d'hores són flexibles per poder jugar amb els plantejaments que tingui el centre.
- Què ensenyar? Propostes més globalitzades.
- Quan analitzem com funcionen determinades estratègies no analitzem quines són les altres decisions curriculars que les acompanyen que són factors determinats per a pròpia organització. A les aules obertes s'apliquen metodologies més lliures i ens costa pensar que passaria si les apliquéssim a la resta dels grups. Ens deixem factors com intencions educatives que poden donar raó de perquè ens funciona més.

- L'organització de Aules d'acollida és semblant a tot arreu, els resultats no ho són. La diferència no és la estratègia, és la metodologia.
- Les propostes en si mateixes és difícil de concretitzar-les. La percepció, dels protagonistes entenent que hi ha al darrera, és la part important. l'èxit d'una proposta va vinculat a les expectatives del professorat i de l'alumnat i això no acostuma a coincidir.
- Davant de qualsevol iniciativa s'han de compartir les intencions reals del professorat que s'hi ha d'implicar, cadascú es fa la seva pel·lícula, per tant és important compartir les intencions i explicar les expectatives de tothom. Hi ha dos tipus d'expectatives: L'adequada, la que proporciona espais promociadors i la inadequada que respon a jo aconseguixo que aquells tinguin una millor resposta malgrat els altres.
- S'aposta pels agrupaments heterogenis, però més enllà de tot això hi ha uns aspectes de coherència i d'expectatives que poden ser especialment determinants per a obtenir resultat satisfactoris. En moments determinats convindrà fer agrupaments homogenis però no han de quedar fixat per sempre.
- Els desdoblaments a l'aula poden generar possibilitats absolutes.
- Sempre ens plantejem l'organització en horitzontal. Per què no ho fem en vertical? Per exemple un Pla de lectura on els alumnes grans ensenyin als més petits?
- Per què mai tenim temps per parlar? Quan hem reduït hores lectives, és quan menys temps tenim per parlar.
- Una gran obsessió pels resultats acadèmics.
- El perfil de la direcció és el de les relacions públiques, falten lideratges pedagògics, la direcció juga el paper que el sistema vol que jugui.

Els centres desenvolupen organitzacions, busquen respostes molt sofisticades i no toquen el tema central, que és la ideologia.

L'organització ens porta a carrerons sense sortida.

La metodologies han de condicionar l'organització

L'organització al servei de la intenció farà ciutadans competents

Homogeneïtat i heterogeneïtat

Pere Pujolàs, (2005: 23) Ens aporta la següent cita, que comparteixo:

Brown, Nietupski i Hamre-Nietupski (1987) anomenen lògica de la homogeneïtat, que és una de les assumpcions filosòfiques més concurrents i qüestionables en el món actual, segons la qual l'homogeneïtat és un objectiu generalment positiu al qual al menys cal tendir, si no és possible assolir-lo. Aquest autors es refereixen a la recerca d'un agrupament de l'alumnat basat en similituds, a l'estratificació basada en les diferències i a la realització de composicions uniformes. En educació especial, aquesta lògica ha arribat fins a extrems absurds i s'han establert aules especials, centres especials per a multitud de grups i subgrups segons els tipus de discapacitats que tenien els alumnes, sense adonar-se que "amb

La lògica de l'homogeneïtat és generalment negativa, cal anar cap a la lògica de l'heterogeneïtat sempre que sigui possible

l'assumpció i la creença en les propietats presumiblement positives de la lògica de la homogeneïtat dintre dels sistemes educatius, els educadors han impedit sistemàticament, si bé inadvertidament, que molts alumnes deficients i no deficients, adquirissin les habilitats, els valors i les actituds necessàries per funcionar en les polifacètics i interpersonalment complexos entorns dels adults" (1987).

(...) Lògica de la heterogeneïtat - oposada la lògica de la homogeneïtat. Atès que molts dels entorns post escolars, domèstics, laborals o recreatius de la comunitat són de naturalesa fonamentalment heterogènia, la lògica de la heterogeneïtat postula que si esperem que "alumnes diferents" funcionin eficaçment en entorns comunitaris heterogenis, cal que, a l'escola tinguin l'oportunitat de dur a terme tantes experiències educatives com sigui possible basades en aquesta heterogeneïtat. Aquesta lògica de la heterogeneïtat porta a la conclusió que les persones amb diferències o dissimilituds haurien de poder interactuar com més millor (...) De tota manera cal dir i remarcar que, en algunes ocasions seleccionades i amb finalitats específiques, atendre temporalment l'alumnat en grups homogenis pot ser sostenible des d'un punt de vista educatiu, mèdic i social; és a dir, rebutjar completament la lògica de la homogeneïtat pot ser tant irracional com adherir-s'hi cegament. Això, no obstant, la lògica de la homogeneïtat, en la mesura que determina els servicis educatius proveïts per als alumnes "diferents", és generalment negativa i cal rebutjar-la a favor de la heterogeneïtat, sempre que sigui possible. (Pujolàs 2005: 23)

Quan a la Marta Mata li pregunten: *“S’avança més en una classe heterogènia que en una classe homogènia, en la qual tots els alumnes tinguin el mateix nivell?”* (Pujolàs 2006: 5)

Marta Mata respon: *“Sí, si és això el que et proposes. Si el que vols ensenyar és el plusquamperfet, fins i tot n’hi ha que afirmen que és necessari separar els nens de les nenes, perquè diuen que el seu ritme intel·lectual és diferent. Però si el que vols és educar, és a dir, fer créixer les possibilitats de tots els nens, el millor és tenir-los junts. El que els nens poden fer per ajudar-se uns als altres és extraordinari. No fa molt una mestra de primària m’explicava que en la seva classe hi havia un alumne cec. Resulta que aquell curs va ser el millor curs de llengua que mai no havia tingut”. “Per què?”, li va demanar el periodista. I ella va respondre: “Doncs perquè, amb aquell company cec, tots van haver d’esforçar-se a parlar-li de tal forma que les paraules suplissin el que ell no veia. Van aprendre a jugar amb les paraules, van perfeccionar la precisió del vocabulari i van desenvolupar el seu llenguatge. I, a més, van aprendre a ser cecs, és a dir, a conviure amb una persona cega (a guardar cada cosa al seu lloc, a no deixar cadires enmig del passadís...)”.* (Pujolàs 2006: 5)

Si acceptem de que tothom es divers hi hem de donar resposta a aquesta diversitat, una de les respostes és intentar col·locar cada diversitat en un calaix, i cada vegada surt un calaix nou. L’homogeneïtat no existeix, ens la inventem, és una forma de simplificar la realitat, compartimentem per estar més segurs de donar resposta aquells que en teoria ens segueixen

I tampoc es cert, els convertim en personatges que es creuen superiors, i potser ho seran a nivell de coneixements d’alguns continguts, d’algunes assignatures, però no contribuïrem a la seva educació integral com a persones i empitjorarem als que anomenem pitjors, ja sigui en coneixements de continguts, cosa que té relativa importància, o el que és pitjor, fomentem la baixa autoestima i l’endropiment.

De tota manera cal dir i remarcar que, en algunes ocasions seleccionades i amb finalitats específiques, atendre temporalment l’alumnat en grups homogenis pot ser sostenible des d’un punt de vista educatiu, mèdic i social; és a dir, rebutjar completament la lògica de la homogeneïtat pot ser tant irracional com adherir-s’hi cegament Això, no obstant, la lògica de la homogeneïtat, en la mesura que determina els servis educatius proveïts per als alumnes “diferents”, és generalment negativa i cal rebutjar-la a favor de l’heterogeneïtat , sempre que sigui possible” (Pujolàs 2005:23).

Resultats dels agrupaments per capacitats

Buscant més respostes a aquest interrogant, dels meus 25 de docència, de per què la majoria de docents s'entesten a fer agrupaments homogenis, he volgut buscar el raonament de la bondat dels agrupaments per grups segons capacitats, que té com a objectiu afavorir el rendiment dels estudiants.

Segons (González 2002), s'han fet moltes investigacions i no s'han trobar resultats concloents que donin suport a la creença que separar els alumnes per capacitats millori el seu resultat acadèmic però sí que s'ha arribat a la conclusió que els grups inferiors acaben rendint menys. L'autora cita quantitat d'estudis que confirmen aquestes afirmacions. Els alumnes de nivells baixos reben una ensenyança pobre, amb un nivell d'exigència baix des del punt de vista cognitiu, que respon a les expectatives que el professorat té del grup. S'acostuma a fer un ensenyament repetitiu fent sempre el mateix i sempre des de mateix punt de vista. Es dedica molt de temps a la gestió conductual i menys a la instrucció.

Els estudis també han demostrat que no hi ha diferències significatives en els resultats de l'alumnat de grups alts per separat o en grups heterogenis i que les diferències que hi pugui haver estan lligades a la qualitat de la instrucció i al clima d'aprenentatge de cada grup.

A nivell social no beneficien ni als alumnes de nivell més alt ni els de nivell menys alt, ja que generen situacions de superioritat - inferioritat i etiqueten

Hi ha alguns estudis anglesos que han posat de manifest que un dels efectes dels agrupaments per nivells és la polarització d'aquests, en grups antiescola (grups baixos i mitjos) i proescola. Es destaca que l'autoestima dels grups baixos merma i la dels alts s'augmenta. S'ha comprovat que els grups de nivells baixos tenen tendència a l'absentisme, a conductes disruptives i a la delinqüència.

Però la importància no està tant en els agrupaments, sinó en el que es fa en cada grup. Donar una instrucció pobre no és bo sigui quina sigui la mena d'agrupament

Els agrupaments de l'alumnat també influeixen en el professorat. Els docents si poden triar, volen els grups de nivell alt i eviten els de nivell baix.

Com diu l'autora, no hi ha arguments ni des del punt de vista instruccional, ni educatiu, ni socials per justificar-los, ni evidències de pes que indiquin que aquesta mesura generi més i millors possibilitats d'una educació millor per a tots els/les estudiants. La consideració que el treball amb grups homogenis facilita el treball del professorat, es remunta als inicis de l'ensenyament graduat, quan es va plantejar la necessitat de construir grups d'alumnes

semblants en trets i en base a certs criteris relacionats amb les possibilitats d'aprenentatge, per exemple, l'edat cronològica, que pressuposa que es mantindran homogenis en el temps. La conveniència de que tal homogeneïtat vingui donada per consideracions de que el grup així constituït obtindria majors rendiments, ja que el professorat podria tractar a l'alumnat de manera uniforme, sense haver de dispersar la seva atenció en alguns, cada un, o la major part de l'alumnat, donat que es suposa que així les diferències individuals es veurien reduïdes. Davant el grup homogeni el professorat es sent legitimat per a desenvolupar un ensenyament col·lectiu, ja que tothom està en condicions similars per prendre, el ritme de treball del grup serà igualitari, com si es tractés d'un sol individu. Però això no es compleix, a la pràctica mai trobem un grup completament homogeni ni tants sols en base a criteris molt perfilats. La homogeneïtat no existeix, és una utopia. S'acostuma a agrupar l'alumnat i pensar en un alumne estàndard imaginari, el prototipus de les necessitats de grup. La homogeneïtzació és un pretext contra la diversitat.

Mantenint el criteri de la homogeneïtat hi poden haver vies alternatives com la flexibilització real dels grups, a flexibilització en la construcció dels grups entesos com oberts i subjectes a criteris flexibles, de manera que l'alumnat tingui possibilitats reals de canviar de grups en qualsevol moment del curs. Grups de naturalesa dinàmica. L'autora ens cita algunes mesures que recomana Slavin (cit en Ireson y Hallan, 1999): Manténir com a grup de referència habitual de l'alumnat el grup heterogeni i, partint del mateix reagrupar per capacitat als alumnes per al treball en algunes àrees curriculars en les que es consideri especialment important reduir la diversitat. Variació de la composició del grup.

En els grups heterogenis hi ha la necessitat que el professorat dins del grup ajusti les actuacions docents de manera que es corresponguin als nivells de disponibilitat i d'aprenentatge dels alumnes del grup. La necessitat que el professorat més experimentat treballi amb els alumnes més baixos per tal de poder-los oferir el suport humà i material necessari, estimulants en la qualitat i oportunitats que el permetin viure una experiència escolar rica.

El més important és el diàleg sobre el tipus d'agrupaments que es fan i el perquè es fan, quins criteris i quin significat educatiu i social tenen les mesures organitzatives. Siguin quines siguin no funcionen per si soles, han d'anar acompanyades de decisions col·legiades que assegurin un bon ensenyament i un bon seguiment de l'alumnat.

14. L'educació abocada al canvi i a la millora.

Seguim Gairín i Armengol (2006). L'educació és un procés dinàmic, per tant està sotmès a canvis constants, canvis que suposadament han d'acondir cap a la millora. Obtindran diferents resultats, segons com es plantegin i percebin, segons si es conceben com a perills i amenaces o com a desafiaments i oportunitats.

La millora pot emfatitzar els resultats o considerar els processos i compromisos interns.

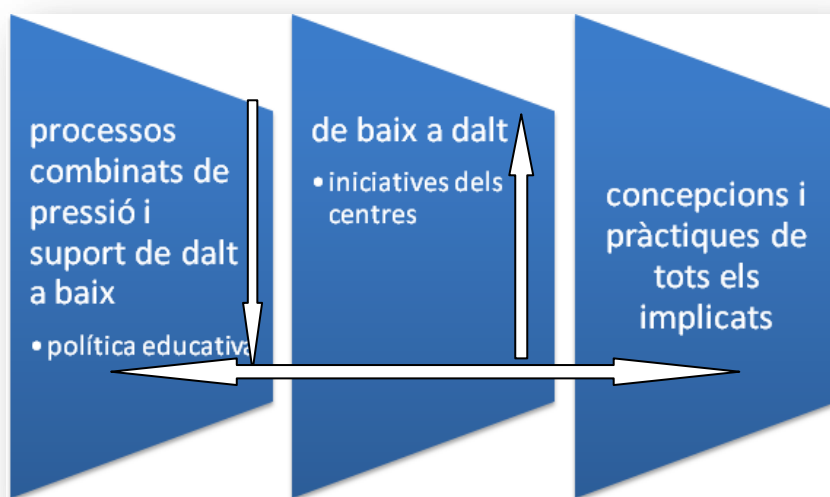
En un principi aquestes dues coses van estar diferenciades; ara es veuen convergents. Són les conegudes com onades de reforma educativa

Les tres "onades" en la millora dels centres escolars			
	1983-1086 Política centralitzada.	1986-1995 Centre escolar .	1996... Aula: bones escoles
Millora	Externa, dependent de programes dissenyats per experts , generalitzables als centres	Descentralitzada: protagonisme dels centres i el professorat. Compromís dels agents.	Aula: redissenyar tenint com a focus un aprenentatge de qualitat per a tot l'alumnat.
Política	Ordres per implementar de manera uniforme el <i>vitae</i> prescrit.	Autonomia i gestió basada en el centre. Reestructuració dels centres escolars.	Nova política activa que estimuli i capaciiti els centres i el professorat.
Professorat	Executar i aplicar programes externs, pràctiques docents uniformes	Reprofessionalització i capacitació. Agents actius.	Recrear la professió: la seva formació i competència, factor crític de la millora.
Vitae	Pla determinat que els centres han d'implementar fidelment.	Reconstrucció per parts dels centres. Ensenyament per a la comprensió.	Establir estàndar, sense estandardització

49. Les tres onades en la millora dels centres escolars. (Moreno 2004: 255 cit Gairín; Armengol 2006:18)

Els canvis no solament han de ser estructurals, sinó que també han de ser culturals. Això comporta que paral·lelament als processos combinats de pressió i suport de dalt a baix

(política educativa definida) i de baix a dalt (iniciatives des dels centres educatius), s'ha de promoure una recomposició horitzontal que incideixi en les concepcions i pràctiques de tots els implicats en la millora escolar.

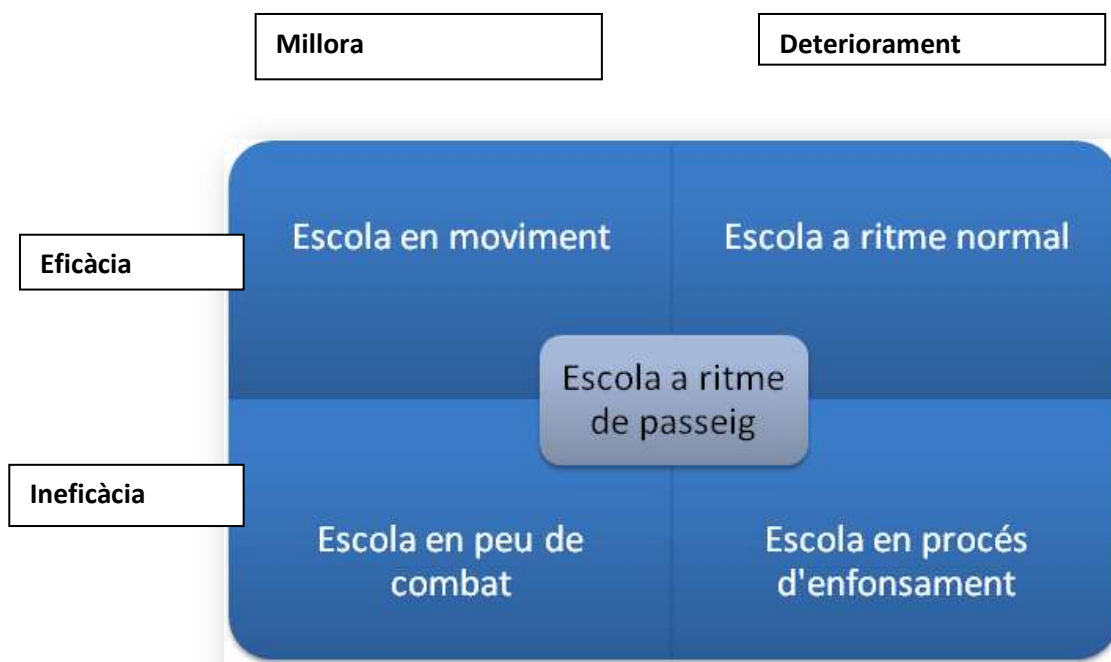


50. Processos pel canvi. Font pròpia.

Tipologies dels canvis			
canvi	Grau de complexitat	cost	Incertesa o resistència
adaptatiu	baix	baix	baix
innovador	mitjà	mitjà	mitjà
Radicalment innovador	alt	alt	alt

51. Tipologies dels canvis. Adaptació del document (Kreitner i Kinicki, 1996: 621 cit Gairín; Armengol 2006: 20)

És important, així, que els processos prestin especial atenció al coneixement, difusió i assumptió de la cultura nova que es vol impulsar. Al respecte, i vinculant-se amb els processos de millora i eficiència, pot resultar interessant el model de Stoll i Fink els quals, partint del model de Rosenholtz (1989), combinen les idees d'eficàcia i millora en la perspectiva cultural.



52. Tipologies d'escola en funció de la cultura i l'eficàcia (Stoll, 1996:85 cit Gairín ; Armengol 2006: 24)

Sobre cultura i eficàcia dels centres escolars. Els autors, a partir de dos grans eixos d'anàlisi "eficàcia -ineficàcia" i "millora- deteriorament", ofereixen cinc tipologies possibles de temporalització de la innovació, fruit de l'encreuament de les distintes orientacions i tendències possibles:

Centres en moviment: Es tracta de centres educatius que tenen un dinamisme i una competència professional demostrada davant la innovació educativa i la millora de la qualitat. S'adapten a les noves situacions amb actitud positiva i proactiva.

Centres a ritme normal: Es propi de centres educatius de cultura consolidada i eficàcia provada, però basat en paràmetres de funcionament poc oberts a la millora. No es senten pressionats per canviar i si ho fan és per adaptar-se als nous temps, però solament és una operació de maquillatge.

Centres a ritme de passeig: Són centres on no hi acostuma a haver-hi grans canvis, quan n'hi ha s'adapten a les noves situacions a ritme tranquil amb mesures puntuals adaptades a cada situació.

Centres en combat: Són centres educatius situats en un context socioeconòmic desafavorit. Hi ha un cert bloqueig cap a noves situacions, però el claustre pren una acció decidida i oberta al canvi i a la millora. Normalment, l'entorn de la comunitat educativa no és sensible a aquest esforç, i es generen episodis de desertització escolar per part de famílies que no volen acceptar segons quines situacions, cosa que fa esmerçar temps i esforços per a neutralitzar aquestes dinàmiques. La conseqüència és l'alentiment de la innovació i la tensió entre el procés innovador necessari i les actituds desfavorables dels membres de la pròpia comunitat, especialment les famílies.

Centres en procés d'enfonsament: Es tracta de centres educatius que es situen en àrees desafavorides socio econòmicament. La resistència al canvi està instal·lada al claustre així com també en les famílies. Ningú accepta noves situacions, les possibilitats de canvi i millora es perceben com a impossibles. La culpa s'atribueix a factors externs com la manca d'ajuda per part de l'administració educativa, la manca de col·laboració de les famílies, l'excessiva diversitat de l'alumnat..., i no es reconeixen els factors interns. Els professionals tenen sensació d'abandonament.

15. El tractament de la diversitat des de la mirada del professorat

Preocupacions del professorat:

La LOGSE ja li adjudicava al docent responsabilitats educatives com l'atenció a la diversitat, el capacitar als alumnes per a "aprendre a aprendre", el domini i ensenyament de les noves tecnologies, el compromís amb el context cultural on es situa el centre al que pertany per dinamitzar-lo, capacitat de treball docent en grup, flexibilitat en les seves metodologies i en les seves concepcions, etc. Per ajudar-lo en aquesta tasca l'administració es responsabilitzava de l'existència de formació permanent.

Des de la LOGSE i amb diferents formes i principalment canvis de llenguatge, l'ensenyament, està abocat a un canvi en profunditat. La participació del professorat en el canvi educatiu, és vital per a que aquest tingui èxit, sobre tot si el canvi és complex. Hi ha d'haver el desig de canvi. S'ha de fomentar el desig de canvi, tot respectant les creences del professorat, tot ajudant a mitigar les incerteses. S'han de prendre molt seriosament les percepcions i perspectives del professorat.

Ens trobem amb part del professorat que, sense haver assumit el canvi de la LOGSE, ara es veu abocat a un altre canvi el de la LOE

Cal conèixer les angoixes del professorat:

- La gran diversitat d'interessos i capacitats de l'alumnat dins d'un mateix curs, fent especial esment a l'alumnat amb necessitats educatives especials, amb dictamen o sense.
- La diversitat ètnica (immigració) i/o l'augment del número de les minories (gitanos) en diferents zones, i, sobre tot, en certs centres.
- La dificultat per a "donar classe" en el sentit més comú de la paraula: problemes de comportament, de seguiment de la classe, la manca d'atenció. La pèrdua de la cultura de l'esforç, el desinterès de les famílies,...
- Les conductes disruptives dins i fora de l'aula.
- La culpabilització implícita o explícita del fracàs escolar.

- Manca de reconeixement social.
- La sobrecàrrega dels coneixements, responsabilitats i tasques i la multitud de funcions que visualitzen l'escola com un "hipermercat".
- Múltiples papers exigits i, en ocasions, contradictoris. Aquests múltiples papers que parlem poden ser: dominar la seva didàctica, trobar-se davant d'alumnat poc motivat, exigència de desenvolupar moralment i personal els alumnes davant dels dèficits de socialització i per la pèrdua progressiva de la capacitat educativa de la família, problemes psicològics dels alumnes (falta afectiva...).
- El divorci escola-societat. L'escola tracta d'educar en valors com el diàleg, el respecte, l'escolta, el pluralisme, la diversitat, la cooperació, la solidaritat la conservació del medi ambient la pau ... i el món està guiat per la competitivitat, el "logro" i l'èxit fàcil i la fama.
- La incertesa sobre quins són els coneixements que han de perdurar, quins són els que s'han d'ensenyar. No hi ha una noció clara del que s'ha de considerar bàsics

Aquests i potser altres factor poden provocar una Crisis de la identitat professional. Hi ha professorat que pensa que es troba al mig d'una reconversió professional i els costa donar respostes al que per ells són noves exigències. Hi ha part del professorat que opina que la seva identitat professional es veu seriosament qüestionada quan ha de realitzar tasques que creu que no són pròpies de la matèria que ha d'impartir.

Hi ha un ampli sector del professorat que elabora el discurs de les exigències del currículum, les exigències administratives i la manca d'autonomia per a ensenyar el que vol ensenyar. És la que desitja la intervenció i regulació per part de l'Estat perquè així es treu de damunt maldecaps i reforça la seva seguretat acomodaticia. De fet l'autonomia tothom la reclama, però no la vol ningú, només cal veure els plans d'autonomia de centres, que semblen calcats els uns dels altres.

Altres aspectes es poden trobar a nivell de l'organització dels centres. Cultura professional "fraccionada": Als instituts d'Educació Secundària apareix una cultura fraccionada o més aviat, diferents "subcultures" o petits "regnes de taifes". Això passa perquè el professorat es refugia als seminaris / departaments, on s'acostumen a configurar subcultures acadèmiques diferents i específiques. Balcanització. Les divisions en especialitats i assignatures generen també diferents comunitats de professors que les imparteixen, amb la seva pròpia cultura professional.

Les respostes personals davant del canvi

Cada persona té reaccions i respostes diferents davant del canvi, així podrem trobar professionals que siguin completament reticents, altres que no en facin ni cas i d'altres que s'hi aboquin sense pensar i tot un seguit més de reaccions. (Noer 1997 cit Gairín ; Armengol 2006) ho va investigar en funció de dues variables: L'aptitud de la persona per canviar o capacitat d'aprendre d'una nova experiència. La comoditat amb el canvi, o disposició a aprendre.

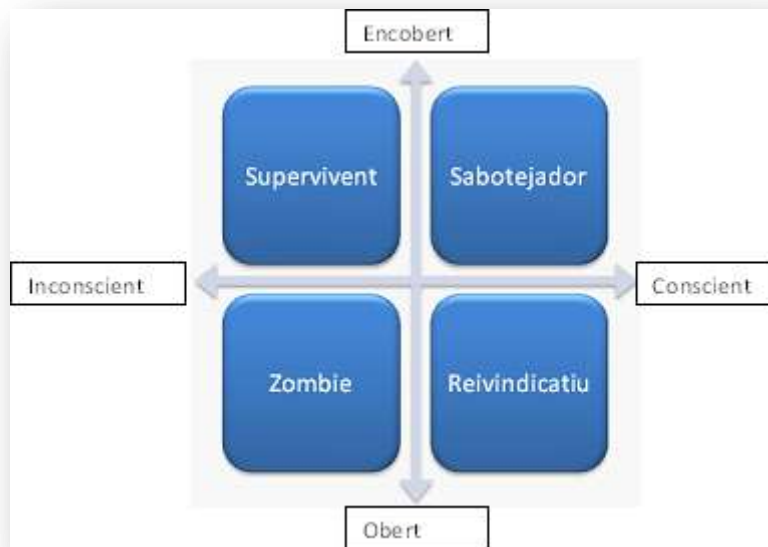
Respostes individuals davant el canvi	
Persones desbordades	Poca comoditat i poca capacitat pel canvi.
Persones atrinxerades	Gran comoditat i poca capacitat pel canvi..
Persones fatxendes	Poca comoditat, però gran capacitat per al canvi.
Persones estudioses	Gran comoditat i gran capacitat pel canvi

53. Respostes individuals davant del canvi. Adaptació (Noer 1997 cit Gairín ; Armengol 2006: 28)



54. Adaptació del gràfic: Fonts de resistència individual al canvi (Robins 1996 cit Gairín; Armengol 2006:26)

O'Coonor (1993 cit Gairín; Armengol 2006: 28), ens parla de les conductes de resistència al canvi. Les conductes d'oposició que es puguin manifestar davant els processos de canvi són recollides en una matriu de quatre possibilitats:



55. Conductes de resistència al canvi. O'Coonor (1993 cit Gairín; Armengol 2006: 28)

Per aconseguir un canvi efectiu s'ha de tenir en compte la presència de factors personals, com ho fan Hargreaves i altres (2001), i que fan referència a:

- Acceptar el canvi i arribar a comprendre'l.
- Comprometre's amb el canvi.
- Desenvolupar la capacitat de canviar.
- Considerar els aspectes emocionals del canvi.
- Donar suport al canvi i mantenir-lo.

Sigui com sigui, el que és substantiu és considerar que tan importants com els canvis organitzacionals són els personals, amb els obstacles i resistències que ambdós generen.

Característiques de patrons de resposta davant el canvi. (Gairín; Armengol 2006:30)

Tipus de persones	Percepció de si mateix/a	Reaccions davant el canvi	Conductes d'aprenentatge	Necessitats
Desbordades	Entre infelices i espremudes. Frustrades i angoixades. Amb l'autoestima baixa. Amb sensació d'imptència. Necessitats d'aprovació i de paraules tranquil·litzadores. Temoroses davant els fracassos	Evitar enfrontar-se als assumptes reals. Retirar-se a patrons vells percebuts com a segurs. Esperar que les coses tornin a la normalitat. Mostrar conductes passivo-agressives. Evitar pensar en el futur	Evitar tot aprenentatge relacionat. Blocar l'aprenentatge dels altres. Mostrar patrons de conducta injuriosa	Ajuda per afrontar la tensió i la por. Altres líders disposats a ajudar-los. Transicions esglaonades amb petits èxits.

Atrinxerades	Angoixades, frustrades, enfadades. Amenaçades. Segures que les formes del passat són vàlides. Es culpen per sobreviure. Reaccionen a córrer riscos.	Culpar i queixar-se. Reconèixer la necessitat del canvi, però resistir-s'hi. Treballar més durament amb conductes que abans els resultaven exitoses. Mirar de trampejar la situació fins que torni la normalitat.	Estratègies d'aprenentatge basades en el passat. Bloqueig inconscient de la necessitat del canvi.	Entendre i ajudar a afrontar la culpa, l'enuig i la frustració. Ànims, proximitat. Transicions esglaonades d'allò vell a allò nou.
Fatxendes	Còmodes amb la necessitat de canvi. A punt per passar a l'acció, per fer qualsevol cosa. Frustrades amb la confusió i les queixes dels companys. Segures de la seva capacitat de funcionar en la nova situació.	Inconscients dels reptes centrals. Pressionades per trobar solucions ràpides. Algunes al principi són apreciades com un far en la foscor. Tot sovint enganyen els superiors.	Inconscients dels reptes centrals. Sobreestimar les forces: moure les debilitats. Fals profeta per als desbordats.	Supervisió pròxima i inspecció curiosa. Projectes i treballs individuals.
Estudioses	Desafiades, despertes i optimistes. Còmodes davant la necessitat de canvi. Tenen el poder de fer coses positives. Senten control envers el seu propi destí	Trobar els requisits d'esperança darrere els problemes. Utilitzar l'humor com a eina. Ser conscients de les seves fortaleses i debilitats	Parar atenció al procés d'aprenentatge, a la manera com s'aprèn. Lluiten per solucionar problemes en comptes de buscar culpables. Disposades a omplir els forats en la seva superació personal.	Protecció en el seu intent de ser-ho tot per a totes les persones. Amplitud, temps per ser escoltades i assignacions amb impacte. Recompenses i esforços. Papers de superació.

56. *Característiques de patrons de resposta davant el canvi. (Gairín; Armengol 2006:30)*

Alguns punts de vista que cal superar.

Les preocupacions del professorat són reals i evidentment el no fer-ne un tractament correcte porta al fracàs escolar, tant de l'alumnat com del mateix professorat, ja que si no aquetes es gestionen correctament poden conduir a una sensació d'impotència que pot desbordar.

La realitat no es pot negar, però tampoc s'ha de magnificar, s'ha d'analitzar des d'un punt de vista objectiu, fer-ne crítica i autocrítica i millorar en tot el que es pugui.

Existeixen una sèrie de formes d'educació, més o menys conscients, que no estan massa d'acord amb el dret a l'educació de la totalitat de la població. Hem de remarcar que l'educació és un dret, no una concessió compassiva, i que aquest dret ha de ser realment posat en acció per a tots i totes.

En una escola selectiva, el fracàs escolar és allò intrínsec al propi sistema, per tant és una hipocresia parlar del fracàs escolar si no es revisa aquesta estructura selectiva.

Acostumem a culpabilitzar a l'alumnat, les famílies o si més no, la societat del fracàs escolar, però la institució educativa també forma part d'aquesta societat i per tant ha de buscar solucions al problema.

Un sector del professorat manifesta un excés de culpa quan pensen que estan fent mal a l'alumnat, degut a unes exigències excessives i contradictòries, d'expectatives indeterminades i de criteris insegurs de realització professional en el lloc de treball. L'educació no necessita buscar culpables en lloc, el que necessita és buscar solucions.

La diversitat no es pot concebre com a problema, s'ha de considerar com un fet valuós i enriquidor, hi moltes estratègies que es poden experimentar per aconseguir que un grup classe divers funcioni al màxim, i entenc tota la diversitat, la meua perspectiva no exclou a ningú. L'educació ha complert o ha de complir certes funcions de compensació respecte a la desigualtat social, però a la vegada i encara que no ho trobem per escrit com a objectiu, ha mantingut i manté les seves finalitat de selecció social. Teòricament es tracta de seleccionar les persones més "aptes". No es pot parlar de diferències genètiques, però implícitament es converteixen "pobres en tontos". Pensar que l'escola és un mitjà per a seleccionar a les persones més aptes, podríem catalogar-ho de persones de dretes, però no és així, podem trobar gran part de professorat ideològicament d'esquerres o "progrés" (es poden visitar pàgines d'alguns sindicats de secundària, no poc votats) que solament volen treballar amb alumnat capaç d'estudiar i no es plantegen el problema de la selecció personal i social que es pot donar a l'educació obligatòria. Creuen en la diversificació, però fora dels centres de secundària. Fan bandera de la qualitat de l'ensenyament en el sentit d'acumulació de coneixements.

Hi ha característiques personals o culturals que en principi no haurien de plantejar cap problema però que segons la forma d'actuar del sistema escolar s'hi poden convertir.

El sistema veu les desigualtats, ha començat a comprendre les desigualtats socials i s'han començat a compensar, la famosa frase "Pobre, amb el que té al darrera, encara fa prou de venir al centre" " Jo no sé que faria si estigués en el seu lloc"... però automàticament hi ha la resposta, però d'això n'ha de tenir cura els serveis socials . "No porta llibre" (potser ni sap llegir, però malgrat tot se li dóna un llistat enorme de llibres perquè els compri o vagi a serveis socials que li gestionin una beca), el fet de no tenir el llibre és motiu d'amonestació.

Ho volem entendre però estem tant impregnats del concepte de mínims que potser, ni els hem establert, que floten a l'aire, que no som capaços de distingir el que és normal del que no ho és en segons quines situacions.

Tenim el concepte d'allò que és normal. Sense arribar a uns acords sobre el que és i no és normal, o allò que és normal per alguns i no ho és per a d'altres. Moltes vegades es produeixen malentesos, simplement per l'ús d'un determinat vocabulari que no té el mateix significat per a tothom, per una determinada actuació que resulta adequada en una determinada cultura i no adequada en una altra. Cal posar-nos d'acord en el concepte de normalitat i cal conèixer els trets socioculturals de l'alumnat i les seves famílies. També cal conèixer les vivències de l'alumnat, els grups culturals de referència, les modes del moment que poden conduir a unes postures estètiques generadores de conflicte, si no es saben gestionar.

Moltes vegades l'alumnat porta una trajectòria complicada, està etiquetat i de forma conscient o inconscient ens deixem guiar per les profecies, cal buscar camins per a canviar-les, no reafirmar-les

Per un costat l'administració parla de cultura col·laborativa i, per l'altre la realitat és la que és. Com hi pot haver col·laboració si estem balcanitzats en forma de departaments? S'ha restringit greument la col·laboració dins de cada departament, però no hi ha col·laboració entre àrees de coneixements diferents provocant incoherència pedagògica

(...)el sistema escolar modernista de secundaria ha balcanizado a sus profesores, recluyéndolos en cuchitriles departamentales. Aunque esto ha creado cierto margen de colaboración dentro de cada departamento, se ha restringido gravemente la colaboración entre áreas de conocimiento diferentes, provocando la incoherencia pedagógica, una territorialidad competitiva y la falta de oportunidades para que unos profesores aprendan de otros y se brinden mutuo apoyo (Hargreaves 1999: 47)

Per intentar trobar solucions, seguim a Carme Armengol (2002) amb resposta a la pregunta.

Quin tipus de cultura es transmet en els centres educatius?

- a) **Cultura Pública:** El conjunt de significats que en els diferents camps del saber i del fer han anat acumulant els grups humans al llarg de la història.
- b) **Cultura acadèmica:** Selecció de continguts destil·lats de la cultura pública per al seu treball a l'escola: El conjunt de significats i comportaments que es pretén transmetre a les noves generacions.
- c) **Cultura social:** Valors, normes, idees i comportaments que dominen els intercanvis humans en societats formalment democràtiques.

- d) **Cultura escolar:** L'escola com qualsevol altre institució social, desenvolupa i reproduceix la seva pròpia cultura específica.
- e) **Cultura experiencial:** És la peculiar configuració de significats i comportament que l'alumnat, de forma particular, han elaborat induïts pel seu context al llarg de la seva vida prèvia i paral·lela a l'escola, mitjançant intercanvis espontanis

Quina seria la cultura organitzacional desitjable per aconseguir institucions educatives de qualitat?

	Col·laborativa
Finalitat i valors	Valors pràcticament compartits per tots. Les accions estan en coherència amb els valors.
Currículum	El professorat reflexiona, planifica i prepara i avalua conjuntament tots els aspectes del currículum.
Assignació de tasques.	El claustre decideix el professorat més idoni per assumir les diferents tasques que s'han de realitzar, i s'assumeixen tranquil·lament.
Dinàmica de treball.	Intervenció activa i voluntària dels membres per aconseguir els objectius fixats pel centre. S'entén que ensenyar és una tasca col·lectiva de participació.
Interacció entre els professionals.	Hi ha una interacció positiva assumida col·lectivament, mitjançant un compromís dels seus membres Sentit de comunitat i de suport mutu.
Gestió de les direccions.	La direcció promou un pla de treball col·lectiu : les responsabilitats són compartides: La direcció com a coordinador, dinamitzador i gestor .
Coordinació pedagògica.	Hi ha una coordinació real en les decisions mitjançant diversos sistemes. Es treballa amb equip, el professorat intercanvia freqüentment les seves experiències d'ensenyament a l'aula a un nivell de detall que fa que aquest intercanvi sigui útil per a la pràctica.
Innovacions.	L'intercanvi adequat entre les demandes externes i la realitat interna fa del centre una organització innovadora
Conflicte.	El professorat percep de forma natural les discrepàncies existents. Introduint solucions que acostumen a ser millores.
Formació del professorat.	L'aprenentatge professional és compartit i la formació està basada en les necessitat de la institució. Es pensa com a formació de grup.
Clima.	El professorat adopta una actitud positiva i una alta motivació que incideix en el nivell de qualitat de la institució.

57. Elements desitjables per una cultura organitzacional de centres. Font: Armengol (2002)

Quina problemàtica trobem per a la seva implementació?

- a) Les pràctiques individualistes dificulten la coordinació en una organització ja de per si articulada de forma dèbil.
- b) La tendència a que el professorat es consideri a si mateix més com a docent d'un departament que d'un centre educatiu. El seu punt de referència bàsic no és tan el centre en el seu conjunt, com la seva unitat de pertinença.
- c) La tendència a que el professorat tingui una notable orientació acadèmica respecte a la seva àrea acostuma a portar-li a considerar que allò que ensenya es vital pel als seus alumnes.
- d) La ingènua creença que una estructura formal ben determinada i formalitzada garanteix la col·laboració mitjançant el treball en equip.
- e) Els hàbits, les tradicions i les pràctiques en les relacions entre els docents dificulta la tasca professional bàsicament en la funció docent. El professorat assumeix algunes vegades un paper instrumental.
- f) La convicció que podem tenir els ensenyants que malgrat el nostre treball no es desenvolupi en equip, ningú ens demanarà explicacions ni constituirà cap perjudici en el nostre futur professional.

S'ha de canviar la idea tradicional de l'ensenyament, ja que les variables han canviat, ara s'han de tenir en compte diferents variables que abans no entraven en joc. S'ha de pensar que hi ha diferents nivells d'aprenentatge, diferents estils d'aprenentatge, diferents cultures, diferents llengües i diferents personalitats, algunes de les quals són difícils per naturalesa. I s'ha de programar i organitzar la gestió de l'aula en funció i sota la mirada de l'alumnat real.

S'ha de reflexionar sobre paranyes en els quals podem caure. Si el pensament profund de l'ensenyant (tant de secundària com de primària) i de la del grup dominat al centre, és que la funció social de l'ensenyament és la de transmissió de coneixements, i el currículum real, explícit o implícit es fa dins del punt de vista dels continguts, difícilment es farà un tractament en les línies de la filosofia actual de l'ensenyament, malgrat els esforços legals i divulgatius del canvi de paradigma dins el context educatiu. Es caurà en pràctiques poc aconsellables però que són bastant habituals

- Donar el mateix a tothom i les dificultats seran vistes com a dificultats individuals, per superar aquestes dificultats fan falta especialistes, i l'alumnat serà agrupat de forma homogènia, ja sigui en petits grups o grups sencers per tal de tractar aquestes dificultats. Es caurà en la homogeneïtzació i la uniformitat, per tal d'aconseguir-ho es

separarà a l'alumnat en diferents vies que poden conduir a la segregació, malgrat portin resultats satisfactoris immediats, tant per l'alumnat com per al professorat.

Si el pensament va encaminat cap a la funció de l'ensenyament, dins del marc de la pedagogia de l'existència, també es poden caure en errors, si l'ensenyant, el centre, l'administració educativa no té assolit el canvi que se'ns proposa:

- Fer adaptacions empobridores. Adaptar-se al alumnat però en el sentit limitatiu, pensar que segons quin grup d'alumnes no pot fer més que l'elemental que es confon amb allò mecànic i no significatiu. Fins i tot es poden fer adaptacions empobridores a grups sencers o a centres sencers, amb l'excusa de l'adaptació al context.
- Certa forma de "pseudotolerància", amb el discurs de "cadascú és com és", un grup pot escollir no integrar-se en el sistema educatiu ..., i caure en el deixar fer, que facin el que bonament puguin.
- El psicologisme i didactisme. Tot és qüestió de tècniques psicològiques o didàctiques molt concretes, aplicades individualment. Aquest discurs s'acostuma a fer, però sense aprofundir i sense aplicar-ne cap. Acostumem a dir que no saben llegir, però costa molt fer projectes globals de centre per a l'aprenentatge de la lectura
- La idea del dèficit cultural, pel fet de pertànyer a una determinada ètnia, pensar que segons quines coses no es poden fer, o no val la pena fer-les.
- La discriminació positiva portada a extrems.
- La compassió per a determinades situacions socials.

Situar-se sota la perspectiva de la pedagogia de la diversitat porta un canvi de pensament profund, de l'individu i del centre, porta a la auto reflexió, la reflexió col·lectiva, al canvi de mentalitat i a l'acció cap a la millora des de la convicció. Desenvolupar un acultura de la diversitat significa deixar enrere la maleta dels prejudicis i estereotips, que tothom tenim, o si més no prendre'n consciència per poder-los controlar quan emergeixin. Ens fem nostra la reflexió: *L'escola de la diversitat: Una ocasió per a "ensenyar a aprendre" o una ocasió per a "aprendre a ensenyar"* (López Melero; Monclús 1996 cit. Gairín 1998: 248)

En què ha de ser competent el professorat que atén la diversitat?

Marcelo (2002) es qüestiona sobre les característiques d'un bon docent, una de les preguntes és: Cal parlar de matèria per a ser un bon docent?

Seguint el plantejament de Grossman diu que el professorat ha de tenir un coneixement pedagògic general i un coneixement del contingut en profunditat de la matèria que ha d'ensenyar.

El coneixement del contingut inclou diferents components, el que correspon al cos de coneixements generals de la matèria i els coneixements didàctics que permetin comunicar aquesta matèria.

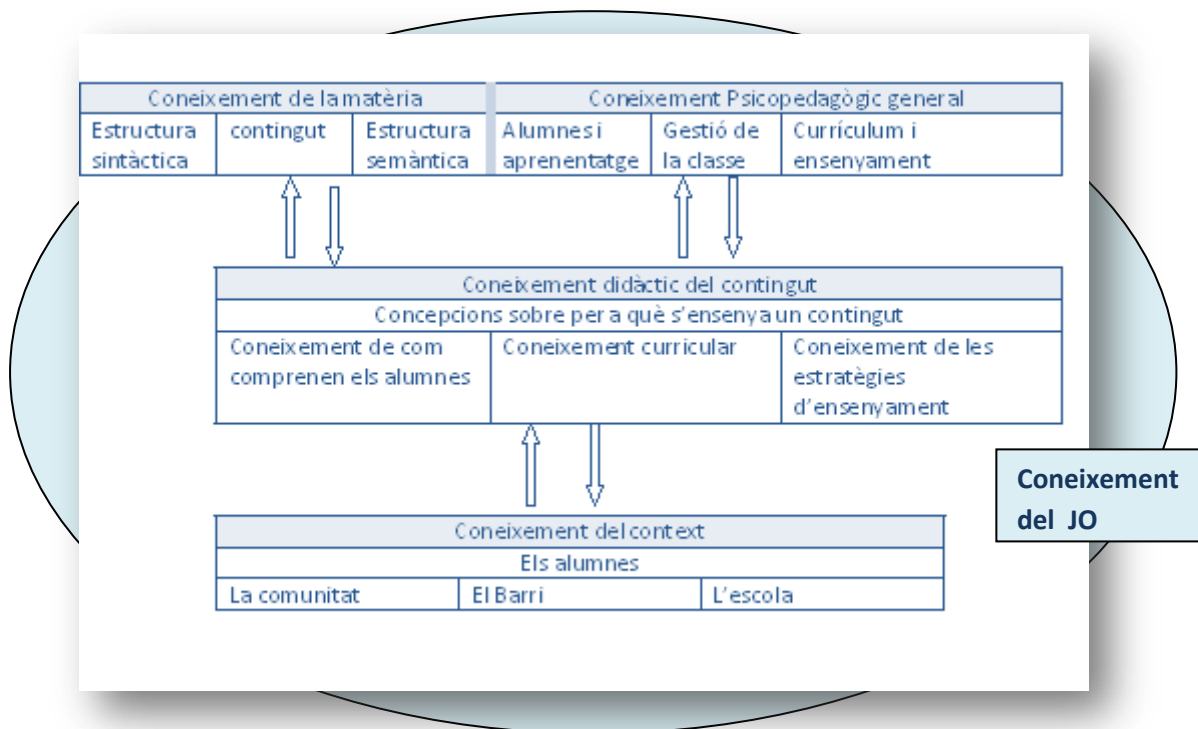
El coneixement de la matèria pot anar d'allò general a allò concret. Vocabulari específic. Domini de l'evolució de la matèria. Domini dels interrogants.

El coneixement didàctic del contingut, fa referència a la translació didàctica. Tenir coneixement sobre la matèria i tenir el coneixement per a traslladar-ho a l'alumnat. Implica interrogar-se sobre com es pot fer interessant la matèria i buscar estratègies significatives pels estudiants (que els siguin vitals) i en conseqüència fer una seqüència d'activitats, materials, recursos. Coneixements de translació didàctica.

Un altre component és donar resposta a on i a qui s'ensenyar? Representa adaptar la matèria a les condicions particulars de l'alumnat, en aquest aspecte l'autor cita a Yinger i ens diu que ha plantejat la dimensió ecològica del coneixement, entenent la vida a l'aula com un conjunt de sistemes culturals, físics, socials, històrics i personals que existeixen tant dins com fora de l'aula. El professorat ha d'actuar de guia i subjecte que trasllada l'estructura, l'acció i la informació inclosa en cada sistema.

S'ha de considerar el coneixement des d'un punt de vista contextualitzat, social i s'ha de fer-ne la distribució.

El quadre resum és el següent:



58. Característiques d'un bon docent. Font: Marcelo 2002 / Iranzo 2009

A aquest esquema Iranzo (2009: 135) hi afegeix quelcom que considerem important, el coneixement del jo, el coneixement d'un mateix i del paper que desenvolupa com a docent.

Un professional que atén la diversitat, que és tot l'alumnat, ha de ser un bon mestre que tingui la intenció d'assolir les competències específiques que ens proposen per a l'educació del segle XXI.

Competències específiques per al professorat segons Perrenoud (1999)

1. Concebre i controlar les situacions-problema ajustades al nivell i a les possibilitats dels alumnes.
2. Adquirir una visió longitudinal dels objectius de l'ensenyament.
3. Establir vincles amb les teories subjacents i les activitats d'aprenentatge.
4. Observar i avaluar els alumnes en situacions d'aprenentatge, segons un enfocament formatiu.
5. Establir controls periòdics de competències i prendre decisions de progressió.

Ha d'assolir unes bones competències metodològiques, aquestes les podem resumir en les 10 competències metodològiques que ens assenyalava Perrenoud, però l'autor marca com a competència metodològica del professorat l'atenció a la diversitat. Aquí tot i entenent-ho, m'atreveria a dir que aquesta seria la primera competència i que d'aquesta se'n desprendrien

les altres, Crec que un professional de l'ensenyament ha de saber atendre a la diversitat sigui quina sigui, per tant ha de saber proposar tasques diferents, segons diferents nivells de complexitat, adequades a tot l'alumnat.

Competències metodològiques del docent. (Perrenoud, Ph. 2004).	
Competència	Com?
Motivadora i significativa.	Relacionant-la amb una realitat propera o comprensible per l'alumne. Que impliqui la part emocional experiencial de l'alumnat.
Treballa la Zona de desenvolupament proper (ZDP).	Activant coneixements previs a través de preguntes.
Bona seqüenciació.	Introduint pautes, consignes, temporalització, preveure dificultats cognitives.
Treballa la diversitat.	Tasques diferents, diferents nivells de complexitat, segons els diferents estils d'aprenentatge de l'alumnat.
Treballa l'autonomia. L'alumnat té un paper actiu.	Tasca que inclou la planificació, fa prendre decisions i fa que l'alumne s'hagi d'autoregular. (calendaris, seqüenciació del que han de fer).
Treballa habilitats socioemocionals.	Tasca a partir de la qual han d'establir relacions interpersonals, negociació, tolerància, etc. Tasca cooperativa, grupal: conversar, negociar...
Utilitza procediments prolèptics i inductius.	Treballa a partir de preguntes i de reptes que l'alumne pot superar amb l'acompanyament del professor, de companys o altres mitjans.
Inclou procediments de reflexió i d'observació sobre els processos d'aprenentatge.	Introduint fitxes de reflexió sobre lectures, diaris que reflecteixen el procés de construcció de la tasca. Fitxes d'observació.
Inclou procediments d'autoavaluació individual i col·lectiva.	Descriptors sobre el que han après a fer. Portafolis final (mostra què sabia fer abans de començar la tasca i el que fa després).
Preveu i procura tenir recursos a l'abast perquè la seqüència sigui reeixida i ben valorada per part de l'alumnat.	Planificant, pensant què necessiten: material, suports, espais, diferents dinàmiques de grup.

59. *Competències metodològiques del docent. (Perrenoud, Ph. 2004).*

Seguint Perrenoud, (Graells, 2008) creu que hi ha quatre canvis fonamentals quan a la identitat professional del professorat.

- Deixar de considerar secundaris els aspectes pragmàtics del coneixement. L'enfocament competencial significa deixar de jerarquitzar el saber acadèmic per sobre del saber de l'experiència.
- Acceptar el desordre i el caràcter fragmentari dels sabers per a enfrontar-se als diversos problemes que ens proporciona la realitat.
- Renunciar a voler dominar l'organització dels coneixements en la ment de l'alumnat.
- Esmerçar temps i esforços per dominar allò que ensenya més enllà dels continguts, per ensenyar coneixements n'hi ha prou amb saber algunes coses; per formar en competències, cal que els formadors i les formadores les tinguin assolides.

Quines habilitats i actituds ha de tenir el docent ?

Seguint l'argumentació de Laura Farró del grup de formació en pràctica reflexiva (2008)

Habilitats	Actituds
Comunicació, saber utilitzar el llenguatge verbal i no verbal El llenguatge del docent guia, tutoritza, anima, recondueix, organitza i dinamitza l'aula.	Autoeficàcia: saber què vol aconseguir, a curt i a llarg termini. Automotivació: saber aprofitar les oportunitats, pensar en positiu, no desanimar-se. Autodomini: saber canalitzar les emocions. Autoconfiança i coneixement d'un mateix Empatia: capacitat de posar-se en el lloc de l'altre i tenir-lo en compte.

Píndoles per a ensenyar

(Antunes, C 2003). Ha formulat 12 píndoles per a ensenyar, diu que fetes en somnis i amb les paraules de Perrenoud, Piaget, Rousseau, Paulo Freire, Darci Ribeiro, María Montessori, Howard Gardner, Sócrates, Plató, Aristóteles, Sèneca, Quintiliano, Leibniz, Kant, Herbart, Schopenhauer, Kierkegaard, Koling, San Juan Bosco, Friedrerich Nietzsche, Steiner, Buber, Nelly, Vigotsky, Flanagan, Makarenko i d'altres somiadors, que fóra bo es trobessin a la farmàcia i és per això que en faig la traducció

- Faci del saber que el l'alumne/a posseeix, és l'ancora per a l'assimilació de nous sabers.
- Relacioni els temes de les seves disciplines amb les experiències emotives o del funcionament del cos dels seus alumnes.
- Per a "guardar elements en la memòria dels seus alumnes", utilitzi la coherència, l'emoció i la motivació, en la mesura del possible, les tres.
- Faci servir sempre habilitats operatòries Exerciti sempre habilitats operatòries com analitzar, comparar, criticar, relacionar, classificar, deduir, localitzar, suggerir i altres.
- Faci que el seu alumnat s'expressi sobre les coses que ha après utilitzant llenguatges pictòrics, gràfics, numèrics, gestuals, sonors i d'altres.
- Aprendre significa sempre reestructurar el sistema de comprensió del món. El seu alumnat no ha après sense aquesta reestructuració.
- És millor avaluar el progrés de l'alumnat que el volum quantitatiu dels sabers que va emmagatzemant.
- Presenti els temes sota la forma de desafiaments, estudis de casos, situacions - problema, enigmes.
- No presenti a l'alumnat una resposta que pugui trobar sol.
- Al desenvolupar un tema, procuri inserir-lo en els objectius de la disciplina que ensenya i en els de l'educació integral.
- Procuri que l'alumnat que presentin menys dificultats ajudi a l'alumnat que presenti majors dificultats.
- Conversi, interrogui, entrevisti, pregunti tot el que pugui als alumnes i, d'aquesta manera, configuri un univers de vocabulari per a poder utilitzar.

Dotze orientacions destinades al professorat

Per aconseguir el nivell competència que requereix aquesta professió al segle XXI , o si més no per fabricar les píndoles que segurament no trobarem a la farmàcia, creiem que és bo fer referència , com a eina de reflexió, o potser de recepta per a les píndoles, les 12 orientacions destinades al professorat que trobem a (Fullan M. Hargreaves A.1999: 105-116).

1. *Descobrir , escoltar i articular la pròpia veu, de manera que puguin expressar-la als seus col·legues.*
2. *Practicar la reflexió en l'acció, sobre l'acció i en relació amb l'acció. Cal revisar l'ètica i els principis de les nostres accions . Hi ha diferents tècniques per a dur una pràctica reflexiva, els autors ens en indiquen set :*
 - *Evocar imatges personals positives: sempre reflexionar de forma positiva.*
 - *Lectura professional, no cal textos tècnics , però si val la pena dedicar una hora setmanal dedicada a un article, al menys en treure quatre idees i perspectives noves al mes, donar-la a conèixer als nostres companys.*
 - *Diàleg professional : la lectura compartida pot ser un bon estímul.*
 - *Grups de suport de professors: creats i mantinguts pels mateixos professors, amb professors i per als professors.*
 - *Investigació del professor: , els investigadors professionals, no tenen perquè tenir el monopoli de la investigació , els professors poden fer investigacions sobre qüestions concretes.*
 - *Autobiografies i històries personals: pot ser una excel·lent oportunitat per a la reflexió personal, per a revisar es nostres propòsits i per a descobrir com podem o volem canviar.*
 - *Cursos i títols avançats: No en el sentit de fer currículum, sinó en el sentit de aprofundir i de reflexionar.*
3. *Desenvolupar una forma de pensar que contempli l'assumpció de riscos: Cal anar amb cautela, primer amb de provar amb una o dues coses, val la pena assumir un risc positiu , quan assumim un risc aprenem més de la nostra experiència.*
4. *Confiar en els processos i en les persones: La confiança en els processos és essencial, les persones poden canviar.*
5. *Quan treballem amb altres, apreciar a la persona total.*
6. *Compromís a treballar amb els col·legues. “ Cuidado con las formas superficiales y costosas de colaboración y con la colaboración al servicio de fines que nos parezcan cuestionables, poco prácticos o indefinibles”.*
7. *Buscar la varietat i evitar la balcanització. Es important la sensibilització sobre la cultura global de l'escola, la balcanització crea estereotips.*

8. *Tornar a definir la pròpia funció per a dur-la més enllà de l'aula. La nostra tasca va més enllà de les parets de la nostra aula.*
9. *Equilibrar la vida i el treball.: "El equilibrio entre la vida personal y el trabajo constituye una protección importante contra el agotamiento profesional. Lleva también a que tanto los docentes como la enseñanza sean más interesantes".*
10. *Impulsar i donar suport als directors i altres administracions per a que desenvolupin una professionalitat interactiva: Els docents han de buscar diferents formes d'influir en els seus directors per tal d'arribar al perfeccionament continu de l'escola.*
11. *Compromís en el perfeccionament continu i en l'aprenentatge permanent : la característica d'un bon professional és lluitar per aconseguir millors resultats.*
12. *Supervisar i enfortir la connexió entre el propi desenvolupament i el dels estudiants: "El desarrollo del profesor y el del alumno están recíprocamente relacionados "*

Ens cal més formació per educar en contextos de diversitat?

La visió generalitzada del professorat davant de la diversitat és que no està preparat per atendre-la. El primer que es pot sentir "a mi no em van ensenyar per això", "jo no estic preparat/ada", "això és feina d' especialistes", o la demanda de formació.

Evidentment sempre cal més formació, però si aquesta formació no ens porta a canviar determinades actituds, no ens servirà per a l'objectiu final que és aconseguir educar en contextos de diversitat. Tota formació acaba essent autoformació en el sentit de procés de reflexió i canvi cap a la millora, de forma personal i col·lectiva, la formació ha de ser un punt de partida per re elaborar el nostre discurs, per acumular una sèrie d'eines que ens ajudaran a veure el món de forma diferent i a canviar o sigui a millorar.

La formació ha de contemplar dues vessants, la ideològica i la pràctica.

Ideològicament el professorat hem de comprendre cap on anem i hem de ser conscients de si volem caminar amb la societat o si volem quedar-nos ancorats.

Si acceptem que el nostre alumnat és divers i que hem de conviure amb la diversitat cultural, per exemple, haurem de formar-nos en nocions bàsiques d'antropologia cultural, de sociologia, de psicologia i potser d'economia, per mirar d'entendre la realitat. També necessitarem conèixer materials i activitats didàctiques per acollir les diverses pluralitats, a no ser que pensem que això es cosa dels de l'aula d'acollida i ja em donaran un dossier quan

tingui al nou vingut a la classe, en el cas dels nouvinguts o simplement no tenir en compte els valors i les creences que hi ha al darrera d'ètnies o determinades procedències socials.

Si acceptem que el nostre alumnat és divers respecte a les seves capacitats i estils d'aprenentatge, ens fa falta una formació específica en psicologia, ja sigui el simple fet del coneixement superficial de les psicopatologies que pot presentar el nostre alumnat, per tal d'adornar-nos de les senyals d'alerta i poder encaminar a l'alumnat i a nosaltres mateixos cap a l'atenció i al tractament adequat, abans de que el problema sigui massa gran.

Hi ha múltiples trastorns de llenguatge que si tots en fóssim coneixedors, amb les indicacions adequades dels especialistes, podríem solucionar molts problemes, al menys els d'angoixa davant d'una situació incomprendible per a nosaltres.

Parlem dels estils d'aprenentatge dels alumnes com si fos quelcom molt conegut, en tenim tots una vaga idea i no ens atrevim a dir que no tenim prou coneixement.

Estils d'aprenentatge, intel·ligències múltiples, problemes de llenguatge, trastorns greus de conducta, tot això forma part de la pedagogia o la psicologia, prediquem que hem d'ensenyar als nostres alumnes de forma globalitzada (jo hi estic molt d'acord), però no veig que el món de la psicologia i a pedagogia i les ciències socials en general facin el mateix, tinc la visió parcel·lada i crec que això no és bo.

Ens plantejem la necessitat de modificar el currículum, però prèviament hauríem de fer un anàlisi de la realitat educativa, per detectar els punts dèbils que conformen el currículum ocult que es pot trobar en els llibres de text que utilitzem, canviarem el currículum però seguirem utilitzant les mateixes eines?

Parlem d'educació en valors, necessitem continguts relacionats en educació en valors, per tant també hem de formar-nos en aquest aspecte, si no ho volem parcel·lar i deixar-ho al professorat de socials, que en les cues horàries impartirà l'assignatura corresponent. Els valors s'han de poder introduir en qualsevol moment, han de formar part de la nostra forma de ser i hem de ser capaços de detectar quan alguna cosa passa.

Hem de ser saber resoldre conflictes, ser mediadors ...

Per tant sí ens manca formació per educar en contextos de diversitat, la formació permanent forma i ha de formar part de les nostres vides .

Formació tampoc vol dir assistir a classe i/o demanar a un/a company/a que faci una signatura a la casella, significa participar activament en seminaris o simplement participar activament al centre i quan sigui necessari buscar la informació que faci falta, o potser llegir literatura

pedagògica. Formació significa interrogar-nos sobre la pròpia pràctica i cercar allò que ens manca per aconseguir les fites que ens proposem. Formació significa aprendre del company del costat. Formació significa treballar cooperativament amb els companys, emprendre un projecte de millora que involucri a tots els actors d'una organització.

Per últim, també cal destacar la particularitat de la formació dels docents com a persones adultes. Una certa deformació professional ha portat a reproduir – com ha passat amb la formació dels alumnes, que algú que sap (formador) transfereix coneixements als que no saben (professors) Però aquí s'ha de tenir en compte que cal aprendre a partir d'una experiència viscuda que com adults, tenen els subjectes.

Les característiques de l'aprenentatge adult són:

- Precisa metes concretes, necessàries i importants
- Requereix implicació personal
- Ha de contemplar l'autonomia
- Resistència a aprendre en situacions que qüestionen llur competència , o impositives.
- Motivació interna
- Precisa de respecte, confiança i de preocupació per qui aprèn

Es pot formar? Avui això està en debat. La formació permanent serveix d'alguna cosa o és la pràctica la que ensenya? Què és el que ens fa canviar? Què és el que pot aprendre un docent? El docent es mou: Planificar- interactuar i avaluar.

La planificació més estricta té menys en compte el context. L'altra té més en compte el context.

Per això, la formació en persones adultes cal que sorgeixi d'una investigació sobre la pràctica reflexiva. Permetre donar sentit a la pròpia experiència, mitjançant un procés reflexiu, possibilita formalitzar dita experiència, reutilitzant el saber adquirit. Els professors compten amb un actiu d'experiència de vida que cal treure-hi profit. *“La formació permanent consisteix en la pràctica d'analitzar la pràctica”* (Bolívar, 1999:110).

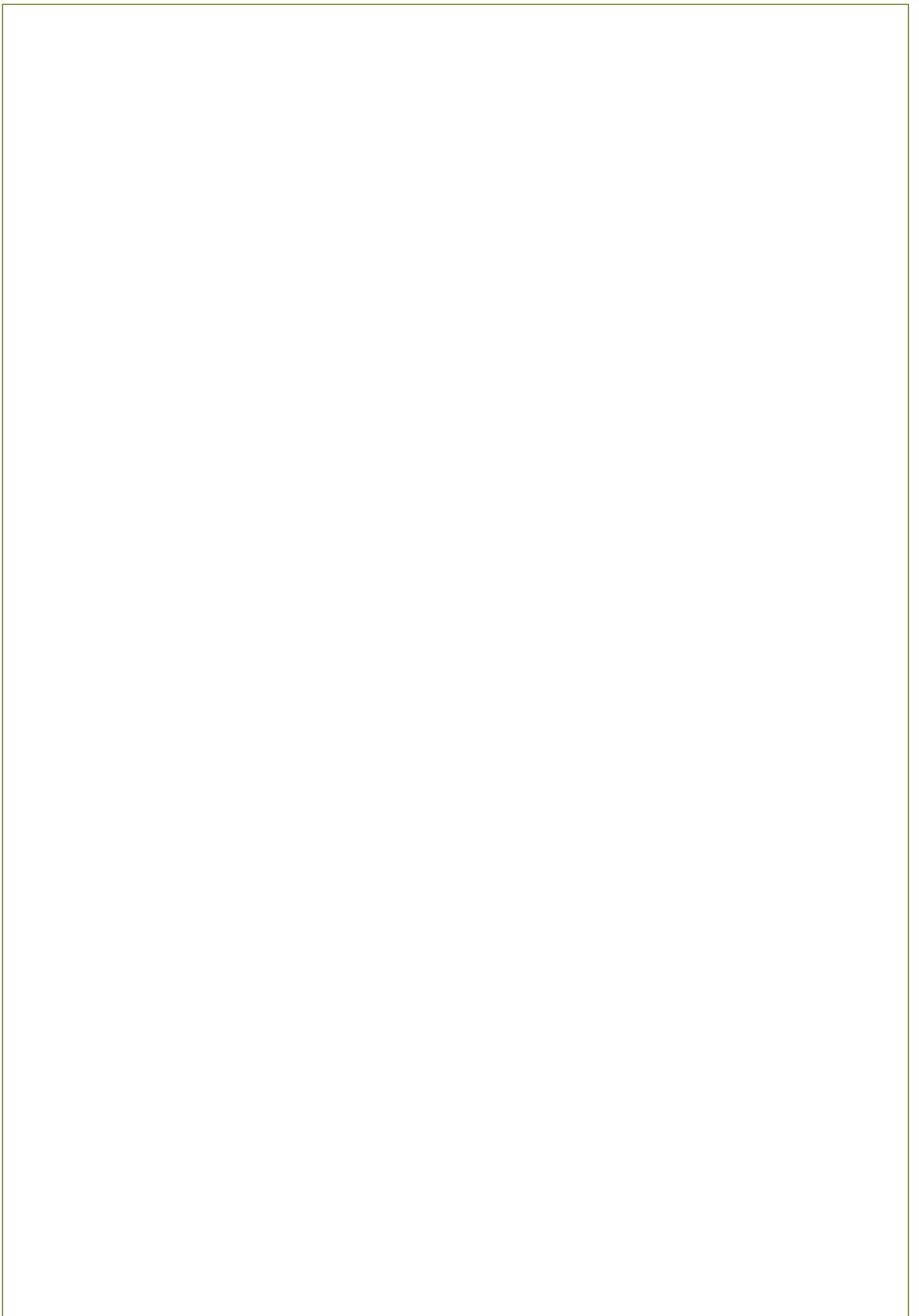
Les narratives biogràfiques entre formador/investigador i professor, donen lloc a reconciliar, confrontar, compartir punts de vista i recrear el que es fa i s'ha de fer, com a base pel canvi personal i social. El canvi educatiu no és, llavors, la única lògica d'imposició d'idees, creences i valors per una persona, sinó la reconstrucció polifònica dels que es troben envoltats

per la situació, mitjançant l'intercanvi de narratives. També es pot ampliar fins al punt de concebre el centre escolar com una comunitat de diàleg viva, on els professionals intercanviïn històries d'ells mateixos, dels alumnes, dels seus pares, del currículum. *“El canvi consisteix en la recreació de significats compartits i en comprometre's a establir noves formes, relacions i connexions que transformin allò que ja coneixem”* (Bolívar 1999:114).

L'educació emocional del docent.

Seguint els arguments de (Ribes, R 2007). El docent cal que contempli que l'educació emocional ha de formar part de la formació professional ja que entenem que és una necessitat en l'acció educativa, que repercuteix en el seu benestar i en el benestar de l'alumnat. És necessari que el professorat prenguem consciència de les emocions que vivim i de les relacions que tenen amb el nostre pensament i la nostre actuació. Hauríem d'adquirir l'hàbit d'observar-nos a nosaltres mateixos per tal de fer-nos conscients del que sentim, del que fem i de com responen els altres.

La nostra professió requereix que tinguem empatia, que ens sabem posar a la pell dels altres, hem de poder entendre el nostre alumnat, em de poder anar més enllà del que verbalitzen, d'alguna manera hem de poder arribar als seus sentiments. Sovint ens trobem davant de joves que estan carregats de sentiments de por, d'incertesa, de ràbia, de baixa autoestima... ens podem trobar amb alumnat amb un caos emocional que fa que actuï des de l'angoixa i que pot tenir com a respostes, des de la passivitat al boicot i/o l'agressivitat, moltes vegades el professorat serem el blanc de les frustracions, projectaran les emocions desagradables en nosaltres per veure si són capaços de contenir-les. Hem de ser capaços de desenvolupar estratègies per l'autogestió de les emocions negatives o desagradables si no volem acabar “cremats professionalment”, com per exemple posar distància temporal en alguns fets, la relaxació o la reestructuració cognitiva. Aquí tenen un paper molt important les nostres creences individuals i grupals En resum, el dinamisme social i educatiu en el que estem immersos demana que l'educador desenvolupi més que mai les seves dimensions personals i interpersonals. Hem d' intentar fer-ho dia a dia, des del pur egoisme, de forma prioritària, com a eina de prevenció i de salut en el lloc de treball i en la nostra vida.



Bloc 2

Caminant cap a una escola inclusiva.

Propòsit 2: Conèixer i reflexionar sobre les propostes organitzatives i metodològiques que faciliten l'atenció a la diversitat.

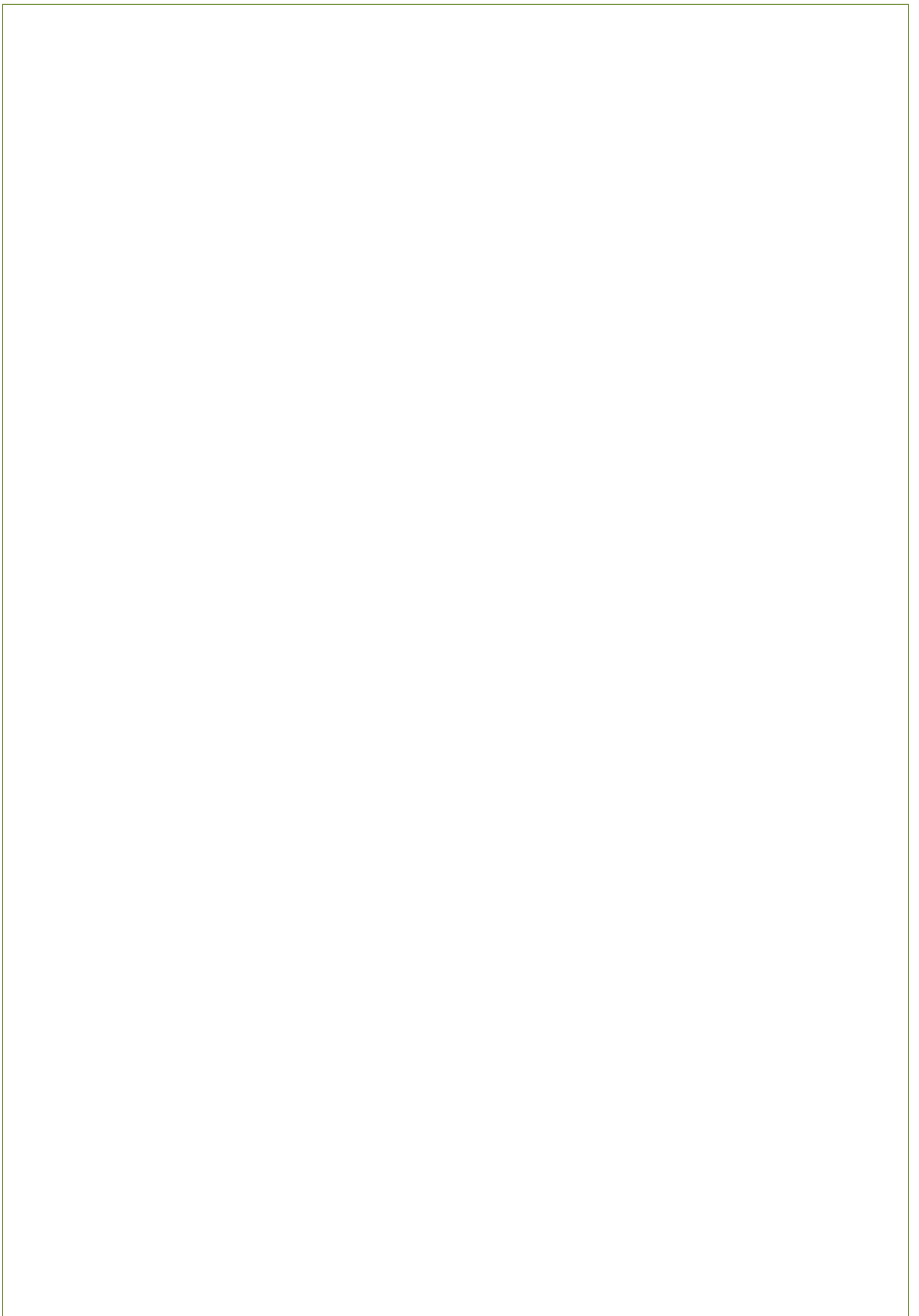
Escola inclusiva.

Mesures didàctiques i organitzatives.

Estratègies i tècniques d'ensenyament a nivell d'aula per donar resposta a la diversitat de l'alumnat

Estratègies organitzatives a nivell de Centre.

Formes organitzatives i metodològiques de Programes de diversificació curricular.



Escola inclusiva.

La fita de l'educació del segle XXI, immersos dins la postmodernitat, és l'escola inclusiva.

La inclusió té a veure amb la qualitat de l'educació (excel·lència) i amb l'igualtat d'oportunitats (equitat) i ambdós conceptes estan lligats amb l'atenció a la diversitat.

En la primera part d'aquest treball ja hem parlat del que és l'inclusió i de com es tradueix dins el context educatiu. Ara entrarem en els eines que tenim per a fer-ho. Fent un collage de diferents definicions, ens atrevim a fer-ne una:

L'escola inclusiva parteix del reconeixement que l'alumnat té necessitats diferents i ha de fer tot el possible per acollir i acceptar totes les diferències per un igual, no ha d'excloure a ningú. És més que un mètode o una filosofia, és una forma de vida, una manera de viure junts, basada en la creença de que cada individu és valorat i pertany al grup.

Principis de l'escola inclusiva.

- Tothom és educable.
- És una escola per a tothom. Acull a tothom, no margina a ningú.
- El fi és que tothom pugui esdevenir una persona el més autònoma possible, fins al màxim de les possibilitats de cadascú.
- Individus competents, hàbils, autònoms i crítics. Ciutadans competents, però no competitius.
- L'escola ha de contribuir desenvolupar els sabers que defineix (Delors, J. 1995) Saber, saber fer, saber ser i saber conviure
- S'han de respectar les diferències individuals.
- Es fonamenta en la lògica de la heterogeneïtat.
- Sempre que sigui possible l'educació ha de produir-se en el marc ordinari .

Característiques de l'escola inclusiva.

- No discrimina les diferents capacitats cognitives, la cultura i el gènere
- Implica a tot l'alumnat d'una comunitat educativa sense cap tipus d'excepció.
- Tots els estudiants tenen el mateix dret d'accedir a un currículum culturalment valuós a temps complet com a membres d'una aula d'acord amb la seva edat.
- Emfatitza la diversitat més que l'assimilació.

- La diversitat és una riquesa. La diversitat és una cosa natural i enriquidora i per això cal trobar la manera d'atendre-la de forma adequada, tot potenciant les diferències que ens fan singulars i tot compensant o combatent o anul·lant, si és possible, les desigualtats.

“A les escoles han de tenir-hi cabuda tots els nens i nenes, independentment de la seva condició física, intel·lectual, social, emocional o lingüística. Aquestes escoles inclusives han de reconèixer les necessitats diverses de l'alumnat i respondre-hi adaptant-se als estils i ritmes d'aprenentatge, garantint una educació de qualitat per a tothom mitjançant currículums adequats, canvis en l'organització, estratègies docents, ús dels recursos i associacions amb les comunitats.(UNESCO, 1994).

Les escoles ordinàries amb una orientació inclusiva són la manera més eficaç de combatre les actituds discriminatòries, crear comunitats acollidores, construir una societat inclusiva i aconseguir una educació per a tothom”, també proporcionen una educació eficaç per a la majoria dels nens i milloren l'eficàcia i, en últim terme, la relació cost efectivitat de tot el sistema educatiu.(UNESCO, 1994).

Un centre obert a la diversitat

Una escola oberta a la diversitat ha de fer convergir la seva tasca professional en:

- Identificació funcional de les necessitats dels alumnes.
- Determinació dels ajuts pedagògics que es poden despendre de la detecció de necessitats.
- Centrar l'atenció educativa al alumne més en les seves possibilitats que en les seves limitacions
- Introduir canvis en la proposta curricular, al menys en els punts següents:
 - Propostes curriculars diversificades per atendre a la diversitat.
 - Concepció d'heterogeneïtat i individualització de l'ensenyança
- Qüestionar la distribució i l'organització dels grups tendint progressivament a la seva flexibilització
- Promoure canvis estructurals i funcionals.

Requisits d'una escola inclusiva.

- Cercar mètodes, estratègies i maneres d'organitzar la classe que permetin atendre junts alumnes diferents, sense que cap en surti perjudicat , encara que alguns no vulguin o no puguin aprendre.
- Treball en equip i cooperatiu.
- Idees i creences compartides.
- Co-responsabilitat amb la família
- Professorat compromès.
- Relacions clares i ben establertes entre els diversos professionals.
- Us efectiu de personal de suport.
- Realització d'educació personalitzada.
- Mesura l'èxit en la capacitat "d'afegir" alguna cosa al que ja saben i al que eren els alumnes en entrar-hi, fins al màxim de les seves capacitats i possibilitats.
- La importància és "el valor afegit", no la meta.
- Existència de procediments per avaluar l'eficàcia.
- Afrontar la realitat, no mirar a una altra banda, ni passar a d'altres el problema.
- Atendre el nostre alumnat. Sentir-se'n responsable. Que tots puguin trobar un camí apropiat dins del centre.
- Que en tots els camins es desenvolupin les competències claus o els objectius de l'etapa.
- Aprofitar les possibilitats actuals. Adaptar objectius, actuacions i formes de fer.
- Avaluar segons els objectius acordats.
- Importància a l'orientació tutorial.

Requisits curriculars.

- Currículum comú.
- Obert i flexible. S'adapta a les necessitats de tots els alumnes.
- Basat en un model d'aprenentatge significatiu i constructivista.
- El seu disseny dóna importància als objectius cognoscitius i expressius.
- L'eina per a individualitzar l'ensenyament és els Pla individual.

Recursos.

- Normatius: Projecte de centre. Comissió d'atenció a la diversitat. Pla d'atenció a la diversitat.
- Humans:
- Equips de professorat, vetlladores, mestre de suport, mestre d'educació especial.psicopedagog/a, Tècnics d'integració social (TIS), monitors, talleristes,...
- Equips i serveis educatius: CRP CREDA EAP.
- Aspectes curriculars: el currículum es pot adaptar.
- Recursos organitzatius i metodològics dins i fora de l'aula ordinària,(si s'escau)
- Els agents socials de entorn.

Exemple d'Escola Inclusiva.

GRUP LAFONT DE GIRONA “13 estratègies per atendre la diversitat dins l'aula”.

Consideren com a situació de partida que a la classe és un conjunt d'alumnes diversos que treballen en una àrea de coneixement uns continguts determinats.

L'objectiu dels alumnes ha de ser aprendre tant com puguin i el dels professor/es ajudar-los a aprendre tant com puguin amb propostes que els siguin útils.

Els alumnes no són tots iguals, no tots tenen les mateixes possibilitats, necessitats, interessos, per tant no tenen perquè obtenir els mateixos resultats.

El professorat s'ha de plantejar didàctiques que requereixin autonomia en el treball, iniciativa, confiança en el propi alumne i cooperació a l'hora d'aprendre.

El grup de professors “El grup Lafont “ ha reflexionat sobre això sota unes premisses clares:

- ***L'objectiu de l'ESO no és arribar a un nivell determinat sinó aprendre tant com es pugui.***
- *Els alumnes s'han d'agrupar segons un criteri d'heterogeneïtat. Els grups que inclouen diversitat ajuden més a aprendre.*
- *Han d'aprovar aquells alumnes que progressen i treballen i no els que tenen un nivell de coneixement determinat.*
- *L'aprenentatge de valors i d'hàbits és prioritari ja que possibilita l'autonomia del treball i és un requisit per a l'aprenentatge de conceptes i fets.*
- *L'ambient de treball ha de ser estimulant. Es dóna molta importància als factors emocionals i relacionals. Són un objectiu en ells mateixos i possibiliten els altres aprenentatges.*

Nivells de resposta a la diversitat. Els centres:

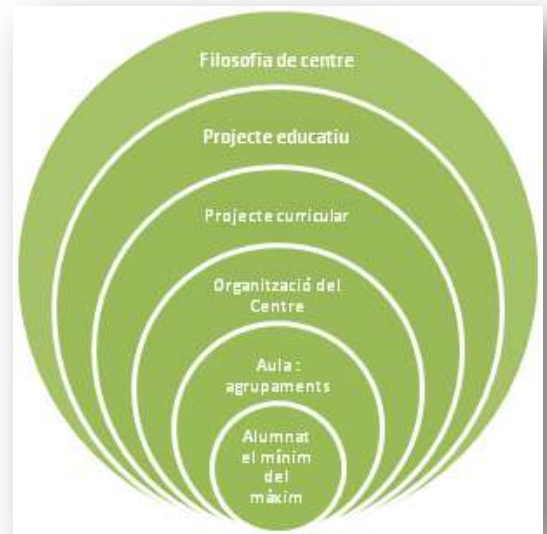
El centre ha de pensar en que pot fer per l'alumnat no en el que l'alumnat pot aportar al centre.

Cada centre segons la seva realitat, té una determinada filosofia, que queda reflectida en el Projecte educatiu i es desenvolupa en el projecte curricular del que es desprèn una organització de centre que es concreta en diferents agrupaments d'aula per tal de donar a cada alumne/a el que necessita, i si més no el mínim del màxim.

Les dinàmiques i les estructures organitzatives d'un centre són el marc clau del desenvolupament del tractament de la diversitat i fer una pedagogia correcta de la diversitat.

Els centres han de tenir el seu ideari escrit en un document anomenat Projecte Educatiu de Centre (PEC), on s'ha d'incloure la filosofia que el regirà, a partir del marc general. Se'n concreta el projecte curricular que és el que fa el desenvolupament del currículum i l'organització del centre.

S'ha de formar una comissió encarregada de l'atenció a la diversitat. (CAD), que gestioni diferents mesures per atendre a la diversitat.



60. Nivells de resposta a la diversitat. Esquema extret de l'assignatura Educació Especial de Psicopedagogia. URV curs 2006-2007. J. Gabriel Comes, professor URV

Comissió d'atenció a la diversitat(CAD)			
Funció organitza l'activitat docent segons les característiques de l'alumnat	Objectiu assoliment de les competències segons l'alumnat	Composició equip directiu amb assessors/es i transmissors/es d'informació	Actuació Planificació, revisió i seguiment d'estratègies.

61. Comissió d'atenció a la diversitat.

Mesures organitzatives

- Diferents agrupaments.
- Atenció a les Necessitats Educatives Especials: Aules d'educació especial. USE
- Atenció al Nouvingut: mitjançant les aules d'acollida
- Programes de diversificació curricular: Projectes singulars. Aula oberta.
- Plans individuals.
- Derivació a unitats d'escolarització compartida: UEC i centres d'educació especial.

Unitats d'escolarització compartida (UEC)

Són aquelles on es deriva a l'alumnat inadaptat a l'educació secundària, alumnat que presenta retards en aprenentatge, desajustaments conductuals greus i conductes predelictives. Es tracta d'una mesura externa, temporal i de caràcter excepcional, alumnat ha de tenir un mínim de 14 anys i un màxim de 16. Són grups reduïts. Centres especialitzats amb professionals de qualitat, acostuma a estar coordinat amb institucions municipals o privades sense ànim de lucre. El centre atén almenys en part de l'horari lectiu i contacta amb l'IES. És un recurs organitzatiu i metodològic els últims cursos de l'ESO.

Fins aquí hem descrit el que és normatiu, la realitat és que el funcionament és molt divers, però que hi va a parar alumnat a partir de primer d'ESO. L'horari és exclusivament d'UEC i la coordinació es fa solament un cop a l'any o com a molt cada trimestre, l'única realitat és que l'alumnat està adscrit al centre ordinari però res més.

Unitats d'educació especial . Aula d'educació especial.

Unitats específiques ubicades en centres ordinaris per l'atenció de l'alumnat amb NEE. El professorat també atén els alumnes com a grup específic, compartint determinades àrees o activitats amb els grups ordinaris.

Unitats de suport a l'educació especial (USEE)

Ubicades en centres ordinaris que escolaritzen un grup de més de 4 alumnes amb NEE greus i permanents, susceptibles d'ésser escolaritzats en centres específics. Cada alumne/a d'aquesta unitat ha d'ésser assignat a un grup ordinari i caldrà la realització d'adaptacions curriculars individualitzades i modificacions de currículum. Correspon al tutor del grup classe.

Centres d'educació especial

Es pot fer escolaritat compartida amb centres d'educació especial per aquell alumnat que presenti NEE molt específiques, Hi ha d'haver una coordinació total , i quan són al centre estar amb l'aula ordinària.

Mesures didàctiques i organitzatives

Recursos i eines de suport per al tractament de la diversitat dins l'aula	Estratègies didàctiques	Estratègies tècniques i metodològiques	Fer que l'alumnat sigui el constructor del seu aprenentatge, el professorat ha de fer de mediador	<p>Plans de treball: Individualització. Plans individualitzats.(PI) Contracte didàctic.</p> <p>Projectes d'investigació: Projectes de treball o treball per projectes. Caceres del tresor. WebQuest.</p> <p>Treballs seqüencials Treball amb pistes Activitats diferenciades: Diferenciació per nivells d'aprenentatge. Treball amb portafoli</p>
			La construcció de nous coneixements sobre coneixements i experiències prèvies	<p><i>Activitats inicials.</i> <i>Activitats pròximes.</i></p>
			Aplicació, generalització i transferència dels aprenentatges realitzats a partir d'experiències i fets de vida.	<p><i>Aplicar els aprenentatges a diferents àrees de continguts</i> <i>Aplicar els aprenentatges a la vida</i> <i>Projectar els aprenentatges a situacions presents o futures.</i> <i>Aplicar els aprenentatges a temes d'interès per l'alumnat.</i></p>
			Afavorir l'estructura afectiva de l'alumnat.	Educació emocional.
			Afavorir la interacció a l'aula	Grups cooperatius. Aules Inclusives
	Activitats	<p>Lectura directa del llibre. Exposició per grups. Mètode de projectes. Moltes preguntes. Exercicis auto correctius seqüencials Treball individual en grup. Treball en grup individual. Inventar exercicis. Proposta múltiple. Pla quinzenal negociat. Proposta oberta. Treball per parelles. Preparar l'examen. ...</p>		
Estratègies organitzatives	<p>Atencions individualitzades. Desdoblaments. Grups de suport o agrupaments reduïts. Agrupaments flexibles. Aules flexibles. Programes de diversificació curricular: Aules obertes. Projectes singulars.</p>			

Estratègies d'ensenyament per donar resposta a la diversitat de l'alumnat.

Estratègies d'ensenyament.

Seguint (Muzás, 2008). Són aquelles que condueixen a l'alumnat a “**aprendre a aprendre**”, per tal de que pugui trobar respostes al llarg de la vida:

- **Fer que l'alumnat sigui el constructor del seu aprenentatge, el professorat ha de fer de mediador**

Com?

- *Plans de treball*: L'alumnat ha de tenir clar l'organització de les activitats a desenvolupar i conèixer les exigències i criteris d'avaluació. El professorat ho ha de tutoritzar i orientar de forma individualitzada.
- *Projectes d'investigació*: Realització de treballs de recerca de forma personal i adaptada a les possibilitats de l'alumnat.
- *Treballs seqüencials*: Oferir un procés que provoqui un treball actiu i de recerca, utilitzant pautes per a observar la realitat, recollida de dades, organitzar-les, estructurar-les, amb el suport de materials diversos per fer la síntesi i l'aprenentatge.
- *Treball amb pistes*: Oferir pistes per tal de que l'alumnat pugui avançar pas a pas, amb el suport necessari per aprendre a demanar ajut i evitar el fracàs.
- *Activitats diferenciades*: Oferir a l'alumnat la possibilitat de triar entre activitats diferenciades, utilitzant mitjans i recursos variats.
- *Treball amb portafoli*: Presentar una activitat de forma que l'alumne prengui consciència del què sap del tema (portafoli inicial), què en vol saber?, quina serà la seva estratègia d'actuació (portafoli intermedi) i quins han estat els resultats de la seva actuació, què ha après? (portafoli final).
- ...

- **La construcció de nous coneixements sobre coneixements i experiències prèvies**. S'ha de tenir en consideració que cada nou aprenentatge s'integra en els anteriors i aquesta és l'única manera que es fa possible la maduració de les capacitats. Cal tenir en comtemplar la zona de desenvolupament pròxim.

Com?

- *Activitats inicials*: Plantejar preguntes al començament d'una tasca que ajudin a vincular els nous aprenentatges amb els ja adquirits.

- *Activitats pròximes:* Situar els aprenentatges en relació amb les experiències viscudes, recordar estratègies d'aprenentatge utilitzades en situacions semblants.
- **Aplicació i generalització dels aprenentatges realitzats a partir d'experiències i fets de vida. Reflexionar sobre les situacions de la vida mitjançant un mecanisme de generalització i transferència.**

Com?

- Aplicar els aprenentatges a diferents àrees de continguts.
 - Aplicar els aprenentatges a la vida.
 - Projectar els aprenentatges a situacions presents o futures.
 - Aplicar els aprenentatges a temes d'interès per l'alumnat.
- **Afavorir l'estructura afectiva de l'alumnat.** Tenir consciència de les relacions, els sentiments i els afectes que sustenten l'aprenentatge.
 - **Afavorir la interacció a l'aula.** Mitjançant el treball cooperatiu.

TÈCNiques METODOLÒGIQUES DINS L'AULA

Individualització.

L'adequada atenció a la diversitat, passa per la individualització de l'aprenentatge, que no vol dir aprenentatge individual. Entenent la individualització com "cada alumne/a fa el seu propi procés d'aprenentatge".

Ha de quedar enrere la uniformitat de ritmes i de formes d'aprenentatge.

Programant les activitats per tal de donar resposta a diferents ritmes i formes d'aprenentatge.

Pla Individualitzat - PI

L'alumnat dins de l'aula podria seguir una adaptació, modificació curricular, ara tot queda englobat en el Pla individualitzat, entenent que fa el mateix que els seus companys/es però amb les mesures d'adequació curricular.

Ordre EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria.

Plans individualitzats a l'educació obligatòria

Què són?

Mesura excepcional, un cop esgotades altres mesures d'atenció a la diversitat. Conjunt d'ajudes, suports i adaptacions que un/a alumne/a pugui necessitar en diferents moments i contextos escolars. Aquests plans poden comportar que algunes àrees, o part de les àrees, no s'imparteixin.

Document on es recull la programació personalitzada. Proposta de treball contextual, funcional i concreta. Les propostes generals d'aula per a tot l'alumnat són el referent de les decisions sobre la planificació personalitzada.

Qui?

Alumne/a que per les seves condicions o circumstàncies personals les mesures d'atenció a la diversitat previstes a la programació general del grup classe són insuficients per al seu progrés. Les situacions de l'alumnat que ha de cursar els estudis amb PI són molt diverses. Inclouen també situacions d'alumnat nouvingut. Aquest pla pot comportar, de forma extraordinària i justificada, que no cursi determinades àrees o matèries curriculars. En el cas del batxillerat, per a l'exempció d'una matèria caldrà l'autorització de la direcció general competent.

Com?

La comissió d'atenció a la diversitat (CAD) promou el pla. El tutor o la tutora és el responsable de l'elaboració en col.laboració amb docents i d'altres professionals. Fa el seguimnet i informa als pares.

S'ha d'escoltar els pares i tenir en compte el seu acord.

L'ha d'aprovar el director/a amb el vist-i-plau de la CAD

El PI inclou

- Identificació de les habilitats de l'alumne/a en els diferents àmbits escolars
- Objectius i competències prioritàries de l'aprenentatge.
- Objectius relacionats amb les habilitats personals i socials i amb l'autonomia de l'alumne/a
- Ajudes tècniques i suports que es proporcionaran a l'alumne/a en les diferents activitats i entorns escolars (aula, pati, menjador, sortides...)
- Valoració periòdica i registre sistemàtica del progrés de l'alumne/a que servirà per fixar nous objectius i modificar el PI
- L'avaluació s'ha de fer d'acord amb els objectius fixats en el Pla Individualitzat.

Avaluació i acreditació

Per a l'obtenció del títol de graduat/da en educació secundària obligatòria, l'avaluació de l'alumnat que cursi amb PI ha de tenir com a referent l'assoliment de les competències bàsiques i els objectius de l'etapa, i també els criteris d'avaluació específics del pla individualitzat.

Modificacions del currículum.

Alumnat que cursa ensenyaments amb modificacions del currículum autoritzades en cursos anteriors, formen part de l'expedient de l'alumne, en cas de revisió i/o modificació es convertiran en PI.

Model de pla individualitzat (Generalitat, 2009)

PLA INDIVIDUALITZAT		
1. DADES PERSONALS DE L'ALUMNE		
Nom i cognoms:	Data de naixement:	
Centre on esta matriculat:	Localitat:	
Curs i nivell:	Data d'inici:	
2. DADES EN RELACIÓ ALS ACORDS DEL PLA INDIVIDUALITZAT		
Els sotasignats, en data manifesten el seu acord amb el contingut del Pla individualitzat que es presenta en aquest document i participaran en el seu desenvolupament, seguiment, avaluació i revisió, segons les seves respectives responsabilitats i atribucions i acorden reunir-se 1T:.....; 2T:; 3T:		
PROFESSIONALS IMPLICATS	FUNCIONS	SIGNATURES
	Tutor/a	

3. AVALUACIÓ INICIAL*
3.1 Identificació de les habilitats de l'alumne/a en els diferents àmbits i àrees curriculars.
Competència comunicativa i lingüística
L'alumne es capaç de:
Competència matemàtica
L'alumne es capaç de:
3.2 Valoració psicopedagògica i avaluació d'aprenentatges

4. JUSTIFICACIÓ DEL PLA

Necessitats en l'àmbit comunicatiu i lingüístic

--

Necessitats en l'àmbit d'autonomia i iniciativa personal

--

Necessitats en l'àmbit social i afectiu

Escolar	
Familiar	
Salut	
LLeure	
Altres	

Necessitats en l'àmbit cognitiu

--

5. CRITERIS D'AVUACIÓ

--

7. DISTRIBUCIÓ HORÀRIA SETMANAL

		DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES
8,30-9,30	A					
	E					
	R					
9,30-10,30	A					
	E					
	R					
10,30-10,45	A					
	E					
	R					
10,45-11,45	A					
	E					
	R					
11,45-12,45	A					
	E					
	R					
12,45-13	A					
	E					
	R					
13-14	A					
	E					
	R					
14-15	A					
	E					
	R					

* Fer constar activitat, emplaçament i responsable

7. AJUDES TÈCNIQUES I SUPORTS

ENTORN EDUCATIU	SUPORT
Classe	
Pati	
Sortides	
Lleure	
Casa	
Altres	

9. CONFORMITAT DEL PARE, MARE O TUTOR/A

EL PARE, LA MARE O ELS TUTORS LEGALS MANIFESTEN EL SEU : ACORD DESACORD AMB EL PLA INDIVIDUALITZAT i acorden amb el tutor/a un seguiment trimetral del mateix,

En cas de desacord, explicitar el motiu:

--

--	--	--

Signatura, del pare, mare o tutor/a

Signatura del tutor/a

Vist i plau del director/a

Data

Diferenciació per nivells d'aprenentatge.

Es treballa el mateix tema per a tot el grup, fent propostes d'activitats diferenciades per nivells de dificultat.

Alumnes que tenen les tècniques, els instruments i les capacitats per aprendre amb autonomia: Se'ls proposen activitats que requereixin concentració i domini de les tècniques de treball intel·lectual. La informació serà mitjançant textos i gràfics i se'ls demanaran tasques d'aplicació dels conceptes tractats.

Alumnes amb dificultats instrumentals o dèficits conceptuals que puguin superar-se mitjançant una planificació de tasques per part del professorat: Se'ls proposa activitats en les que la informació es proporciona en forma de text, gràfics, imatges. Es planifiquen els continguts en fulls diferenciats i a més a més de les activitats d'aplicació, s'inclouen qüestionaris de comprensió dels textos que es presenten.

Alumnes amb greus dificultats de comprensió i expressió, oral i escrita, amb dificultats d'atenció continuada, amb poca autonomia de treball i de ritme lent: Se'ls proposa activitats amb textos curts, acompanyats d'altres formes de presentació de la informació i amb textos que els facilitin la comprensió.

El tema que es treballa és el mateix per als tres grups, en alguns moments es pot diversificar la tasca mitjançant el treball per parelles, grups o individualment. Els treballs es lliuren en el termini acordat i es fa la síntesi . Aquest tipus de treball requereix que el departament o l'equip docent hagi elaborat suficient material pensant en l'alumnat de manera que tothom pugui fer una tasca digna.

Plans de treball.

Es tracta de treball bàsicament individualitzat, aprofitant els interessos de l'alumnat, cadascú pot treballar aspectes del currículum escolar seguint el seu ritme i nivell personal.

Permet que tot l'alumnat avanci, ja que es parteix del nivell real de cadascú i es respecta el seu ritme de treball individual.

L'alumnat s'ha de responsabilitzar del seu treball: Ha d'aprendre a distribuir el temps autònomament, essent conscient del que treballa, tot aprenent a tenir esperit crític amb si mateix mitjançant l'autoavaluació. L'alumnat ha de triar les activitats que vol fer entre un repertori establert pel docent, durant un període de temps determinat (uns quinze dies com a màxim) i fer-les en l'ordre que vulgui. Passat el temps hi haurà una coordinació i s'acordarà la tasca següent.

L'avaluació pot fer-se mitjançant exercicis d'autocorrecció a partir de fulls de control individual a omplir per ambdues bandes.

Aquesta estratègia és adequada per aquells continguts que permetin establir seqüències ordenades i una tipologia de tasques pràctiques o de reforç prèviament conegudes per l'alumnat.

Són exemples. Lectures ordenades, llibrets de càlcul i ortografia, fitxes d'interpretació i confecció de plànols i mapes, activitats d'investigació, d'elaboració tecnològica, de pràctiques de laboratori.

Es requereix un cert grau d'autonomia per part de l'alumnat.

Contracte didàctic.

És una variant del Pla de treball, es fa mitjançant la utilització d'un document o contracte on s'anoten els compromisos adquirits.

Hi pot haver molts tipus de contractes.

Es poden establir contractes per a totes les àrees si el professorat s'ha posat d'acord hi ha elaborat un pla de treball conjunt, o es poden fer contractes en algunes matèries.

Grups cooperatius.

Dinàmiques grupals que permetin adquirir coneixements de forma compartida fruit de la interacció i cooperació entre iguals. Aprendre a cooperar és un dels objectius.

Cada membre del grup només podrà aconseguir els seus objectius si també aconseguixen els seus la resta de membres del grup.

Cada membre haurà de demostrar allò que ha aconseguit per separat i amb la resta.

Cada membre té els seus objectius, segons el seu nivell inicial. És objectiu del grup que cada membre millori el seu nivell inicial, sense el factor de la competitivitat.

És una organització que es pot fer compatible amb el treball grup-classe i individual.

Hi poden haver diferents organitzacions grupals, la més freqüent és d'un grup de 4-5 membres heterogenis.

El professorat marca els objectius del grup, assegurant-se que hi ha objectius adequats per a tots els nivells.

És important fer autoavaluació, individual i de grup.

Projectes de treball o Treball per projectes.

El treball per projectes és un recurs metodològic que implica canvis organitzatius de la classe i presa de decisions important a nivell curricular.

Es pretén crear estratègies per a l'organització dels coneixements a partir del tractament de la informació i de les relacions que s'estableixen entre els coneixements.

Facilita atendre a la diversitat a partir d'un mateix projecte de treball i respon a un plantejament educatiu globalitzador.

Cada projecte té un recorregut diferent i està en funció dels interessos, coneixements previs i experiències en aquest tipus de treball.

El projecte pot partir d'una idea prèvia, però també pot néixer en organitzar d'una determinada manera el material del qual disposem, segons els interessos i els objectius que ens plantegem globalment.

En aquest tipus de treball el protagonista del procés d'ensenyament -aprenentatge és l'alumnat. El professorat esdevé facilitador dels aprenentatges.

El professorat ha de tenir molt clar els objectius, els continguts i les competències que s'ha de treballar, també la temporalització i les pautes d'avaluació . Cal escollir un tema, elaborar uns guions de treball i facilitar la cerca de la informació necessària, a partir d'aquí el professorat ha d'observar com es desenvolupa l'alumnat en l'elaboració del projecte.

El portafolis.

Es tracta d'una metodologia d'ensenyament-aprenentatge, on s'estableix una relació cooperativa entre el docent i el discent.

També s'ha anomenat carpeta d'aprenentatge. És l'organització del treballs i evidències, de

l'alumnat, de manera que mostra "com és", quins són els seus interessos i les seves potencialitats en una o diverses àrees de contingut. Permet a l'alumnat demostrar allò que està aprenent, i alhora possibilita al professorat el seguiment del procés d'aprenentatge de l'alumnat.

No es tracta d'un dossier de treball o una llibreta d'apunts. En el portafolis hi ha d'haver una intenció i una finalitat, ha de ser dinàmic i ha de contenir elements que permetin visualitzar els aprenentatges, ha de contenir l'autoavaluació de les tasques realitzades, les estratègies emprades i el procés reflexiu que s'ha dut a terme, respecte a l'experiència d'aprendre.

Finalitats: Presa de consciència de l'alumnat en relació a les seves possibilitats i implicació en el procés d'aprenentatge, mitjançant la reflexió i el diàleg amb el/la professor/a (s'ha de preveure la necessitat de temps).

Desenvolupar de forma metòdica, la capacitat d'observar, de planificar, de realitzar, de reflexionar, d'autoavaluar-se per arribar a la metacognició: Consciència i regulació dels propis processos cognitius d'aprenentatge i resolució de problemes

Com?.

- Procés dirigit i formal, on el professorat especifica els treballs que ha d'incloure, com fer-ho, l'ordre de presentació, les preguntes de reflexió.
- Procés autodirigit i informal, l'alumnat escull una tipologia del treball que hi vol incloure, la manera de presentar-ho, els aspectes de reflexió que considera oportuns.

Pot ser un treball individual o col·lectiu.

Pautes que orienten cap a la conscienciació i reconeixement dels propis sabers:

- Pauta d'autoavaluació: Què sé? Què haig de saber? Què vull saber? S'acostuma a anomenar: Portafolis inicial.
- Pauta de planificació: Com ho faré?
- Pauta de verificació: Vaig bé?, Com ho he fet?
- Pauta de reflexió: Per què ho he fet així? Què sé i què no sé, ara? Què haig de millorar? :S'anomena Portafolis final.

L'ús d'aquesta tècnica ha de permetre al professorat ajustar l'ensenyament a les característiques singulars de cada alumna/e, per tal d'incidir en el seu aprenentatge. El docent ha d'entendre l'aprenentatge com un procés, ha de comprendre que hi ha diferents estils de processar la informació i ha d'adaptar-la per tal de satisfer les necessitat de cada alumne/a. La seva tasca es dirigeix a proporcionar una retroalimentació respecte a les tasques que fa l'alumnat tot estimulant-los la curiositat, l'interès i la motivació per aprendre.

L'acompanyament del professor/a ha de permetre que l'alumne/a sigui capaç de proposar-se

objectius a curt i a llarg termini, que trobi solucions a les dificultats, que descobreixi estratègies i recursos que li permetin avançar.

Avaluació : qualitativa.

Adaptat de Valls,G (2008).

Caceres del tresor

És un recurs educatiu. Consisteix en desenvolupar una unitat didàctica o un nucli d'activitat concret, utilitzant les TAC a l'aula. Ha d'aconseguir despertar l'interès de l'alumnat i permetre treballar diferents continguts segons el ritme d'aprenentatge de cada alumne/a . Consta de cinc parts:

- Capçalera.
- Introducció.
- Preguntes.
- La gran pregunta.
- Recursos d'Internet.

Per trobar informació: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec16/adell.htm>

Per saber-ne més i fer-ne:

<http://www.xtec.cat/~mlluelle/caceres/caceres.htm>

WebQuest

Una WebQuest és una estratègia d'investigació guiada, amb recursos principalment d'Internet, que obliga a la utilització d'habilitats cognitives d'alt nivell, preveu el treball cooperatiu, la responsabilitat individual i l'autonomia de l'alumnat. A partir d'un seguit d'interrogants i amb l'ajut d'uns recursos seleccionats, l'alumnat ha d'arribar a contestar la gran pregunta.

Prioritza la transformació de la informació. Segueix un esquema concret: Introducció, tasca, procés/recursos, avaluació/rubrica i conclusions , crèdits/referències i guia didàctica.

Existeix la comunitat catalana de webquest , on hi ha molta informació i exemples:

<http://webquestcat.cat/>

Activitats

Lectura directa del llibre.

L'objectiu és millora l'habilitat de l'auto aprenentatge Com?

La instrucció seria: "Llegiu l'apartat tal del llibre i intenteu comprendre tant com pugueu".

Es deixa una estona per a aquest exercici i després es demana a tothom que escrigui en forma de frases allò que ha entès.

El/la professor/a demana públicament el resultat d'aquest exercici i s'assegura que el que ell considera mínim imprescindible s'hagi entès.

Els/les alumnes que han après més poden explicar-ho o escriure-ho. Els que hagin entès menys ho escriuen després que ho ha explicat el professor. (GRUP LAFONT)

Exposició per grups.

L'objectiu: treballar la col·laboració i la iniciativa

Com?

Es tracta que els/les alumnes treballin en grups sobre els continguts a partir d'informacions que poden ser del llibre o d'altres documents que ells hagin aconseguit, o els faciliti el professor/a.

Preparen una exposició d'una part del gran tema o de tot el tema –com es vulgui – i l'exposen als companys. (GRUP LAFONT)

Mètode de projectes.

L'objectiu: Distribució de tasques dins d'un grup per compartir informació.

Com?

Es presenta un tema i un seguit de qüestions que cal resoldre.

Els temes depenen de la matèria, evidentment però poden ser tant generals com "Àsia" o tan concrets com les "restes de fraccions". Es tracta de proposar als grups de treball la resolució d'un seguit de qüestions sobre el tema. Algunes són complexes i altres simples. Tenen doncs, diferents graus de dificultat o d'aprofundiment.

La resolució d'aquestes qüestions que el professorat planteja requereix la distribució de la feina entre tots els del grups. Se suposa que s'especialitzen en aspectes i comparteixen la informació. Hi pot haver uns exercicis comuns mínims o no. També hi pot haver un dossier a presentar o alguna prova a superar per tal de veure els aprenentatges. Hi ha també moltes modalitats d'execució. De més oberta com ara: "Teniu 9 hores de classe per a resoldre

aquestes qüestions” a més tancada com podria ser: “Cada hora us plantejaré una part de les qüestions”. També es pot fer multidisciplinari. (GRUP LAFONT)

Moltes preguntes.

Aquesta metodologia proposa que el professorat presenti a l'alumnat un llistat extens de preguntes sobre un tema. Hi pot haver definicions, classificacions, problemes, procediments (o preguntes “com”), etc... Han de contestar tantes preguntes com puguin a partir de la informació del llibre i de les aportacions del grup.

Es pot planificar el tipus o modalitat de treball (individual, per parelles, per grups, mixt, lliure, improvisat,...).(GRUP LAFONT).

Exercicis auto correctius seqüenciats.

Aquest és un treball individualitzat. Cal tenir el material adequat. En general consta de fitxes que treballen aspectes determinats de forma seqüencial. Els/les alumnes se situen en un punt determinat de la seqüència i a partir d'allà van practicant els exercicis de dificultat creixent. (GRUP LAFONT).

Treball individual en grup.

Es tracta de fer els exercicis individuals que proposa el professor/a de forma conjunta amb un grup. Cada alumne/a ha de fer la seva tasca però té un grup de referència que pot orientar, dirigir, ensenyar o supervisar el seu treball. Tots col·laboren a l'objectiu de que cada individu tingui la feina feta. A més de col·laborar en la realització dels exercicis també poden fer-ho en el ritme de treball, la concentració i les actituds generals d'estudi. (GRUP LAFONT).

Treball de grup individual.

En aquest cas cada grup rep una proposta d'exercicis que han de realitzar conjuntament però presentar de forma individual. Una part comuna bàsica la realitzen de forma col·lectiva i una altra part és d'ampliació o reforç segons les necessitats. Aquesta segona part la realitzen de forma individual amb el suport o col·laboració si cal de la resta dels membres del grup. (GRUP LAFONT)

Inventar exercicis.

Es proposa un objectiu d'aprenentatge i cada grup o persona inventa uns exercicis que ajuden a adquirir aquell coneixement. S'intercanvien els exercicis i els van realitzant a classe. (GRUP LAFONT).

Proposta múltiple.

El professor presenta una oferta de treball que inclou varies possibilitats. Els alumnes han de triar els exercicis que realitzaran. Hauran de saber escollir els que els resulta més convenient d'una oferta que inclourà tots els nivells, del més elemental al més elevat. (GRUP LAFONT).

Pla quinzenal negociat.

El professor presenta un pla de treball que dura 15 dies. Els alumnes fan la seva planificació ajustada a les necessitats i possibilitats. La presenten al professor que hi pot fer suggeriments. Quan s'arriba a un acord es signe un pacte. L'acompliment d'aquest pacte suposa l'aprovat. No cal dir que al llarg de la quinzena es poden modificar les condicions de mutu acord. (GRUP LAFONT).

Proposta oberta.

El professor fa una proposta única de treball per a tots però amb una formulació prou ampla com per que cadascú pugui treballar segons les seves possibilitats.

Així per exemple els enunciats "fes l'exercici 3", "contesta aquesta pregunta", "Fes aquestes operacions" o "llegeix aquest text" no serien propostes obertes sinó tancades. Per contra, propostes obertes serien aquelles que es formulen sota les formes següents o semblants: "Expressa el que has après d'aquest tema", "Inventa operacions de càlcul que puguis fer", "Llegeix durant mitja hora alguna cosa que t'interessi". En tots els casos, sota aquests enunciats tothom pot fer tant com pugui. (GRUP LAFONT).

Treball per parelles.

Es pren la parella com a unitat de treball. Cada proposta de treball és assumida per dos alumnes. Hi pot haver moltes modalitats: parelles semblants o molt diverses, presentació individual o per parella, parelles sempre o en alguns casos, etc... (GRUP LAFONT).

Tutoria entre iguals.

Treball per parelles, dóna lloc a l'aprenentatge social i acadèmic, per ambdós alumnes, és una forma d'organització prèviament planificada pel professorat. Els rols poden ser fixos o anar variant segons la tasca encomanada.

Preparar l'examen.

Es dóna als alumnes un llistat de qüestions de les quals en sortiran les preguntes d'examen sobre aquell tema. Els alumnes han de preparar els exercicis per tal de garantir l'aprovat. No cal dir que a l'examen hi haurà preguntes de diferents nivells i que cada alumne haurà de situar-se a la zona d'aprenentatge que li correspongui. (GRUP LAFONT).

Aules inclusives

Malgrat sembli repetitiu, aquesta proposta és específica. És la més innovadora ja que contempla la **diversitat com un fet global**. Parteix de la lògica de la heterogeneïtat i ha de tenir en compte els tres puntals: La personalització de l'ensenyament, l'autonomia i l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge.



62. Puntals per les aules inclusives.

“Estratègies per a l'atenció a la diversitat dintre de l'aula”, que permetin que tots els alumnes, tinguin o no alguna discapacitat, participin en les mateixes activitats d'ensenyament i aprenentatge. Es tracta d'articular, dintre de cada aula inclusiva, un dispositiu pedagògic basat en tres puntals:

1. *La personalització de l'ensenyament: és a dir, l'adequació, l'ajustament, del que ensenyem, i com ho ensenyem, a les característiques personals dels estudiants. Els alumnes no són iguals (tenen diferents motivacions, diferents capacitats, ritmes d'aprenentatge distints, etc.) i, per tant, no podem ensenyar-los com si fossin iguals, ni dirigir-nos al cinquanta per cent que conformen el terme mig, deixant de banda el vint-i-cinc per cent dels dos extrems. Es tracta d'una sèrie d'estratègies i recursos relacionats amb la [“Programació Multinivell”](#), o [“Programació Múltiple”](#), que consisteix en la utilització de múltiples formes de comunicar els coneixements i presentar les activitats, múltiples activitats d'ensenyament i aprenentatge, múltiples formes d'avaluar..., que s'ajustin a les múltiples formes d'ésser i aprendre dels alumnes d'un mateix grup de classe.*

2. L'autonomia dels alumnes i de les alumnes (estratègies d'autoregulació de l'aprenentatge): quants més alumnes hi hagi que siguin autònoms, o com a mínim més autònoms, a l'hora d'aprendre, més temps podrem dedicar als quals d'entrada són menys autònoms. Però aquestes estratègies es poden ensenyar de forma explícita (de manera que els estudiants aprenguin a aprendre) i així es pot aconseguir, per tant, que hi hagi més alumnes a les classes que depenguin menys dels seus mestres, i que, per tant, aquests tinguin més temps per ajudar els menys autònoms.
3. L'estructuració cooperativa de l'aprenentatge: estructurar la classe de manera que el mestre o la mestra no sigui l'únic que "ensenya", sinó que també els alumnes, en petits equips de treball cooperatiu, siguin capaços "d'ensenyar-se" mútuament, de cooperar i ajudar-se a l'hora d'aprendre.

Aquest dispositiu pedagògic, format per la combinació de diferents estratègies relacionades amb aquests trets puntals, permet sens dubte que, en algunes activitats com a mínim (i en tantes com sigui possible) també puguin participar-hi els alumnes amb alguna discapacitat, encara que es tracti d'una discapacitat important. Si bé són tres tipus d'estratègies que poden donar-se de forma aïllada, independentment unes de les altres, es tracta de desenvolupar un programa didàctic inclusiu que englobi, de forma integrada, dintre de l'aprenentatge cooperatiu, les altres estratègies citades anteriorment, relacionades amb la personalització de l'ensenyament i l'autonomia dels alumnes. Per altra banda, es tracta d'una forma cooperativa d'organitzar i estructurar la classe que s'oposa radicalment a les altres dues formes d'organitzar-la i estructurar-la, que, encara avui, són les més habituals (l'estructura d'aprenentatge individualista i l'estructura d'aprenentatge competitiva). (Pujolàs, 2005)

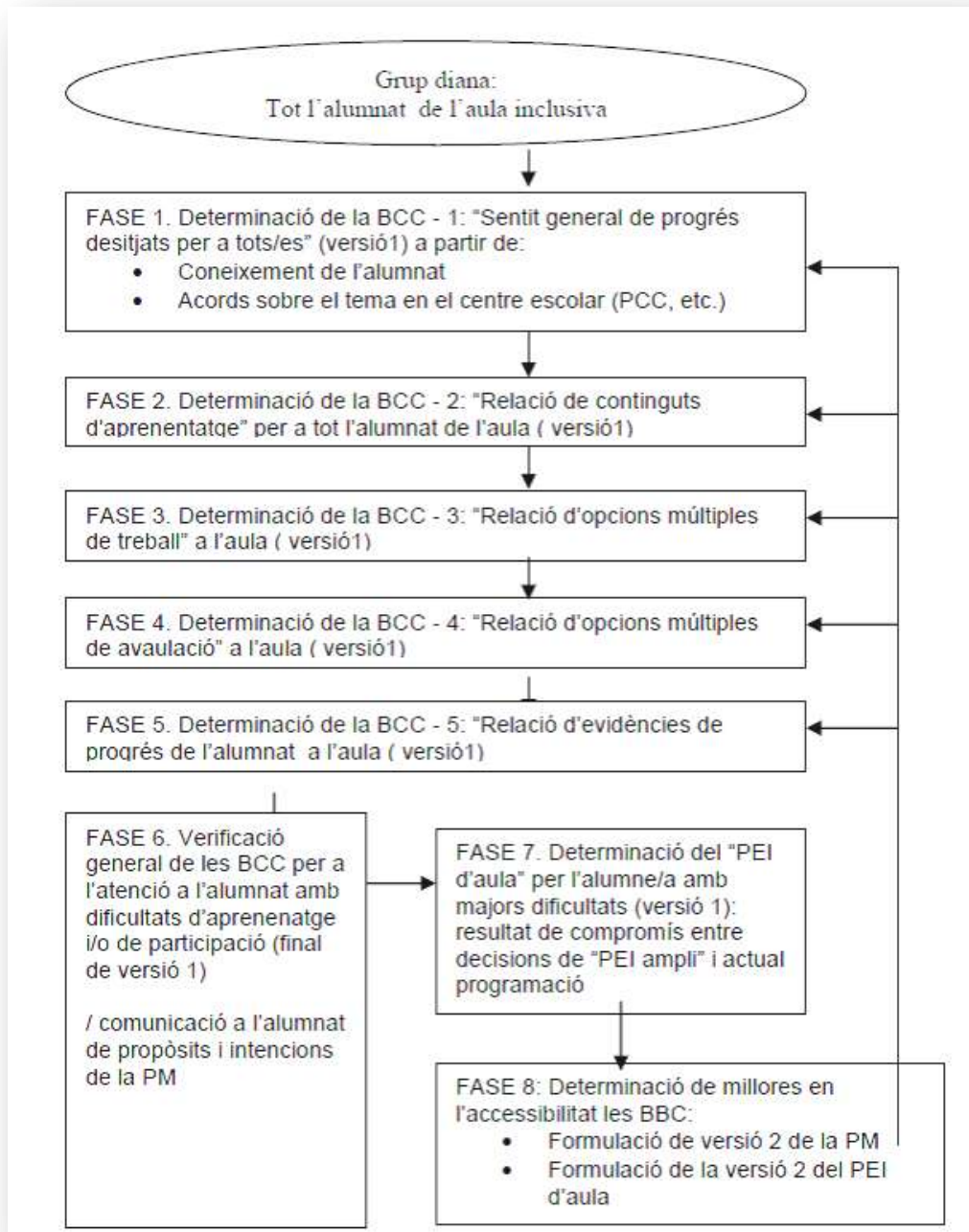
Personalització de l'ensenyament . Programació multinivell

La programació multinivell (DPM) consisteix en un conjunt de fases de treball per arribar a la planificació eficaç de les accions en les aules inclusives, o en qualsevol altre.

Formulació per escrit dels propòsits de la programació (formulació escrita d'activitats, d'objectius per a l'avaluació i el progrés de l'alumnat..). De manera que el professorat ha de planificar una unitat didàctica, lliçó,.. per a tot l'alumnat, però adequada a cadascú, de forma que no calgui utilitzar programes diferents i al mateix temps s'introdueixin objectius individuals en els continguts i en les estratègies educatives a l'aula.

Parteix de la base que la unitat didàctica ha de servir per a tot l'alumnat de la classe, tot individualitzant-la i flexibilitzant-la si s'escau.

Tot seguit es visualitzen les fases de l'aula inclusiva:



Model de fitxa

Figura 3: el format PM -1 (versió 2006 – 1 per suport a formació bàsica)

PM: Tipus; Àrees de cicle/curs:	Versió:	Pla Educatiu Individualitzat (PEI) per l'alumne/a:	Versió:
1. Sentit general		1. Prioritats generals de l'atenció educativa	
2. Continguts		2. Continguts	
3. Opcions (múltiples) de treball a l'aula		3.1. Canvis a l'aula	
		3.2. Mitjans d'accés	
		3.3. Ajuts a l'alumne/a	
4. Opcions (múltiples) d'activitats i materials d'avaluació		4. Activitats d'avaluació	
5. Opcions d'evidències de progrés (criteris d'avaluació)		5. Evidències personals de progrés	

63. Models elaborats pel Laboratori de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic

Gestió de la interacció dins de l'aula. Autonomia de l'alumnat

Rols del professorat: Transmetre coneixements, observar, crear empatia, conèixer el grup i el context, induir, manipular, detectar necessitats, construir en positiu, impartir i compartir, afavorir la interacció, aprendre dels aprenents, crear expectatives, despertar la curiositat, seduir per provocar canvis, ensenyar a treballar autònomament, extreure informació, ajudar a formar, ser coherent, donar instruments per a la pràctica.

Per saber què coneix l'alumnat tot assumint que els i les alumnes saben més del que en un moment determinat poden fer, hem d'activar els seus coneixements previs de tal manera que creem una expectació cap a la informació i continguts nous, intentant aconseguir relacionar allò propi, allò aliè i allò compartit. Per aconseguir-ho, cal fer preguntes amb unes determinades característiques :

Les preguntes han de ser obertes, que convidin a raonar, justificar, definir o relacionar l'objecte d'estudi amb les experiències prèvies dels aprenents.

Han d'apel·lar a la memòria, per tal de que aquest s'esforci en buscar connexions amb el coneixement ja adquirit i prengui consciència de la zona de desenvolupament proper.

Procediment:

- Pensar i respondre individualment i per escrit (2/3 minuts) , utilitzant l'escriptura com a eina de reflexió.
- Posada en comú per parelles.
- Posada en comú al gran grup.
- Recull per part del docent, a la pissarra de totes les respostes (7/8 minuts)
- Creació del mapa conceptual a partir de la verbalització de les experiències, idees i reflexions que han sorgit a partir de les preguntes guia (nivell d'esquema). Cal recollir les experiències utilitzant verbs (perquè indiquen accions i aquestes són presents en qualsevol experiència viscuda). Preguntant constantment, si allò que s'escriu concorda amb el que ha dit o volia dir l'alumnat. Utilitzar les mateixes paraules de l'alumnat. Acceptar, d'entrada totes les aportacions, fins i tot aquelles que no aporten res d'especial. Deixar que l'alumnat busqui agrupacions lògiques de les idees inconnexes que van apareixent.
- Incorporació dels conceptes teòrics, a partir de l'elaboració del mapa conceptual.

Procediments prolèptics:

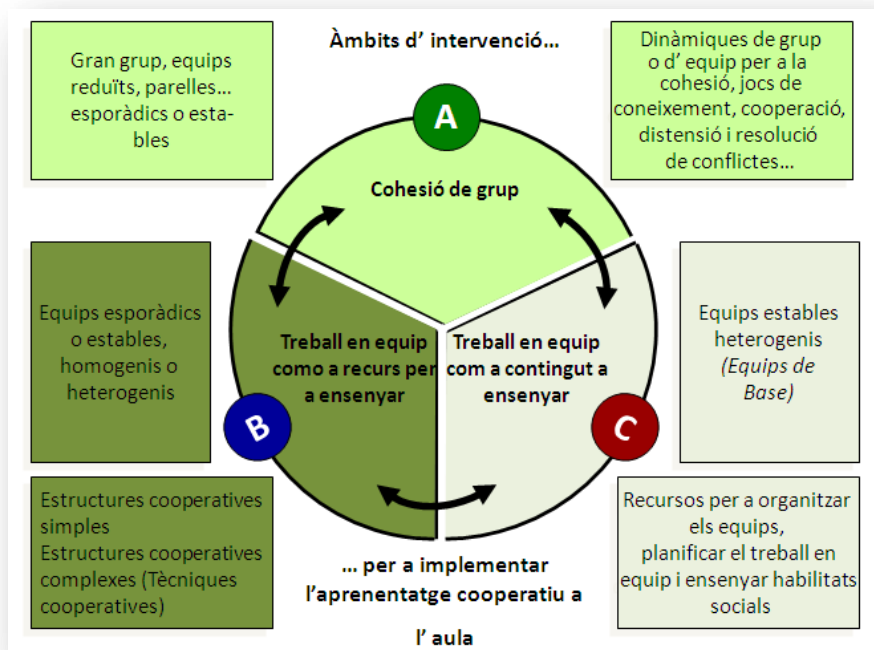
- Rebotar la intervenció o la proposta d'algun aprenent a través d'una pregunta a la resta de la classe.
- Donar mostres d'aprovació per crear empatia i afavorir l'autoconfiança
- Demanar el raonament o la justificació

Estratègies d'ajut:

- Recapitular: repassar breument el treball anterior per contextualitzar l'activitat present, a mena de fil conductor.
- Resumir.
- Suscitar.
- Reformular
- Incentivar la reflexió; discutir sobre allò que ha passat en el grup durant una determinada activitat, amb l'ajut d'algunes preguntes.
- Exhortar als aprenents a posar ordre al caos creatiu.
- Promoure la utilització d'estratègies i recursos que permetin l'alumnat seguir aprenent de manera autònoma.

Adaptació del document amb el mateix títol del Curs de pràctica reflexiva 2008-2009

Treball cooperatiu



64. àmbits d'intervenció en l'aprenentatge cooperatiu (Pujolàs, 2005)

Tècniques pel treball cooperatiu

TAI (Team Assisted Individualization)

TAI (Team Assisted Individualization)

Tipus de grup:

heterogeni

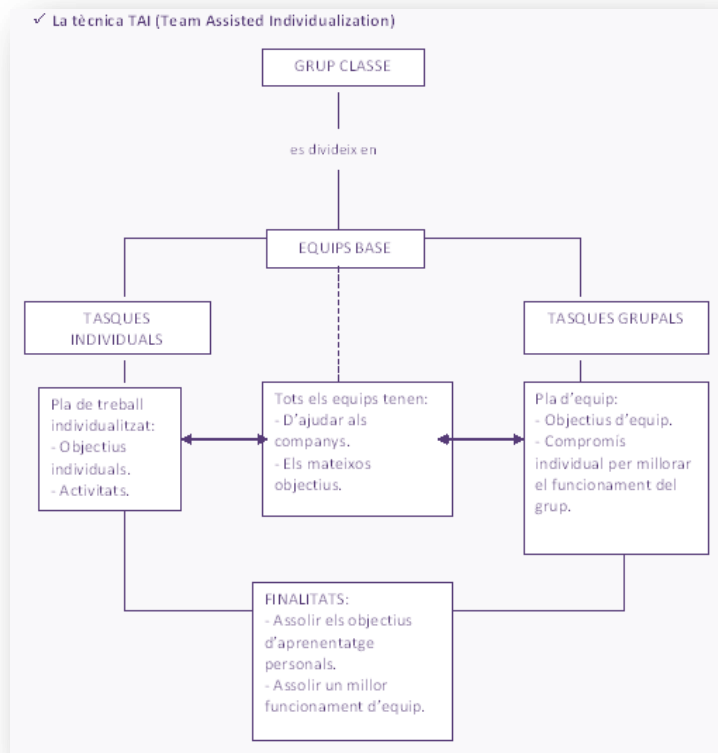
Tipus d'equip:

equip base

Membres : màxim 5

Característiques :

- Combinació de l'ensenyament individualitzat amb el treball en equip.
- Cada equip estableix el seu propi pla de treball.



65. Tècnica TAI

- Cada membre de l'equip té el seu propi pla de treball personalitzat, amb objectius didàctics i activitats.
- L'equip té entre mans un projecte d'equip, simultàniament cada alumne/a està treballant d'acord amb el seu Pla de treball.
- Tot l'alumnat treballa sobre els mateixos continguts, però a diferents nivells, en funció de les habilitats de cadascú. Treball del material en tres nivells.
- Cadascú segueix una materials ajustats al seu nivell d'habilitats (per exemple en matemàtiques).
- Cada alumne/a treballa en equip sobre el propi treball, demana ajuda si la necessita i n'ofereix si li'n demanen.
- L'alumnat s'ajuda els uns al altres, per controlar-se els exàmens i els deures i per revisar les puntuacions de l'equip.
- De tant en tant, dins de l'equip, l'alumnat controlen el progrés de cadascú en relació amb els objectius didàctics del Pla de treball.
- De tant en tant el professorat, pot agafar a part, dintre de la mateixa aula, l'alumnat que treballa el material d'un nivell determinat per fer explicacions complementàries orientar-los en les activitats, resoldre qüestions. Mentre, la resta de membres continuen treballant en el seu equip o bé poden formar un equip esporàdic amb companys/es d'altres equips que treballin el mateix nivell.
- Tant per elaborar el Pla de l'equip, com per revisar-lo, els equips han de disposar d'un temps per reflexionar i revisar el seu funcionament.
 - La qualificació de cada alumne/a ve determinada per la puntuació que el professorat hagi donat a les seves produccions individuals i per la qualificació, si és el cas, al Projecte d'equip.

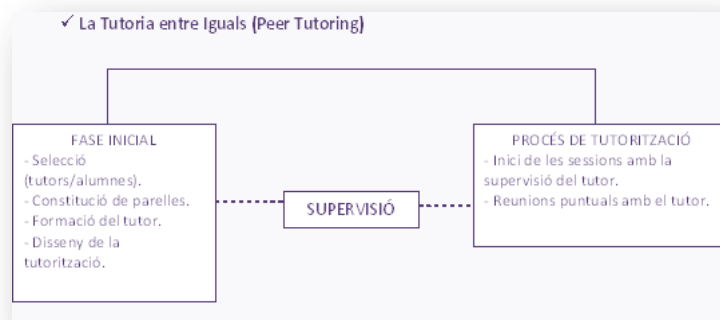
Tutoria entre iguals (Peer Tutoring)

Tutoria entre iguals
(Peer Tutoring)

Tipus de grup:
heterogeni

Tipus d'equip:
equip base

Membres: 2



66. Tutoria entre iguals.

Característiques:

- Dos alumnes de la mateixa classe o de classes diferents.
- Un fa de tutor i l'altre d'alumne/a.
- Fases de desenvolupament.
- Fase preparatòria: Selecció, valoració i prioritització de les necessitats educatives de l'alumnat que serà tutelat.
- Disseny de les sessions de tutoria (continguts a treballar i estructura bàsica de cada sessió) i del sistema d'avaluació.
- Selecció i aparellament de tutor/a- alumne/a.
- Disseny i desenvolupament d'un programa de formació dels tutors/es: objectius de la tutoria entre iguals, responsabilitats del tutor/a, entrenament en els procediments d'avaluació, estructura bàsica de cada sessió, procediments per ensenyar les habilitats a l'alumnat i les destreses interpersonals.
- Inici de les sessions de tutoria, el professor/a fa supervisió durant els primers dies.
- Manteniment de la implicació dels tutors/es i reunions formals i de contactes informals amb el professorat assignat per donar suport i assessorament a l'alumnat que fa de tutor/a.
- Condicions per tal que les sessions tinguin èxit:
 1. Les sessions han d'estar ben estructurades.
 2. Els continguts de la tutoria han de tenir continuïtat amb el que es treballa a la classe hi ha d'estar directament relacionats.
 3. Cal garantir l'aprenentatge de cada contingut i de cada destresa, abans de passar als següents.
 4. Les sessions han de ser curtes, mitja hora, aproximadament i continuades per anar bé, amb una freqüència diària.

Tutoria entre iguals, amb rols invertits.

L'alumnat tutelat passa a ser tutor/a d'alumnat ordinari més jove.

Pla de recuperació personalitzat destinat a l'alumnat que no ha assolit alguns objectius d'una unitat didàctica considerada fonamental. El professor/a ajuda a l'alumne/a que ha de recuperar a determinar què és el que encara no ha après prou bé, com podrà aprendre-ho d'ara en endavant i que l'ajudarà, generalment un altre alumne/a de la classe.

El trencaclosques (jigsaw)

El trencaclosques

(jigsaw)

Tipus de grup:

heterogeni

Tipus d'equip: equip

base i equip d'experts

Membres: 4 - 5

Característiques:

Àrees del currículum en les quals els continguts poden ser fragmentats.

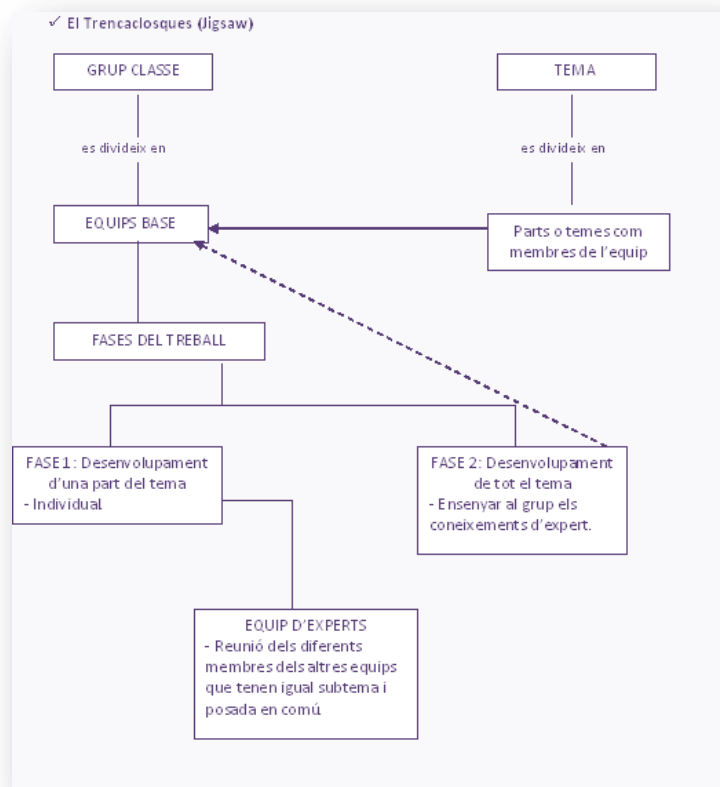
El material es divideix en tantes parts o subtemes com membres té l'equip.

Cada membre rep un apart de la informació.

Es reuneixen els membres de cada equip que treballen la mateixa part i formen un equip d'experts. S'intercanvien informació, l'aprofundeixen, construeixen mapes conceptuals...

Després cada un torna al seu equip base i ho explica als altres.

Es poden fer grups d'experts que treballin sobre aspectes amb diferents graus de dificultats.



67. El trencaclosques

La tècnica Coop-coop

La tècnica Coop-coop

Tipus de grup: heterogeni

Tipus d'equip: equip base

Membres: 4-5

Passos:

1. Discussió dels estudiants a la classe: l'alumnat expressa els temes que més els interessa de l'àrea. Al final de la sessió s'ha de disposar d'una llista de temes considerats més interessants pel conjunt de la classe, ordenats per ordre de preferència.
2. Selecció d'equips d'aprenentatge
3. Exercicis per a la formació de grups: sols en el cas de que no es coneguin.
4. Selecció del tema de l'equip: cada equip escull un tema per al qual senti un especial

interès

5. Selecció del subtema: cada membre de l'equip tria un subtema que ha de treballar tot l'equip.

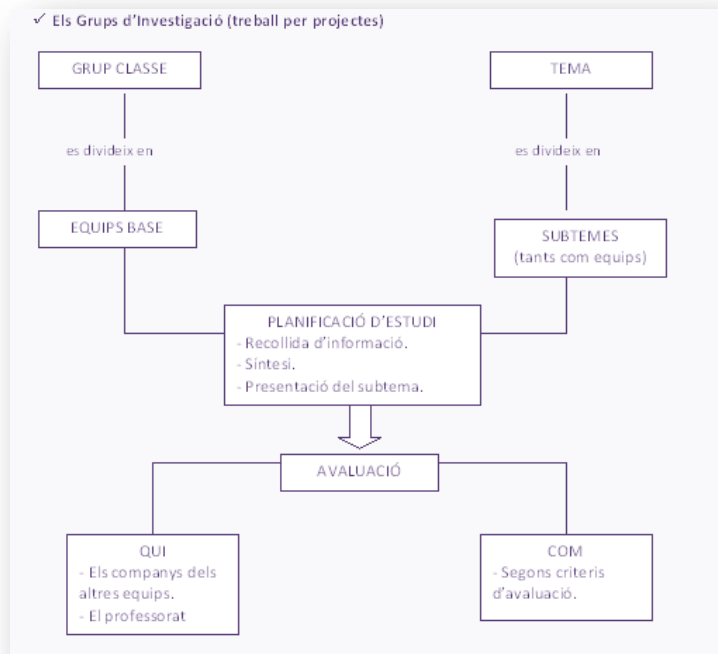
6. Preparació del subtema: cada membre de l'equip, de manera individual, ha de buscar informació i investigar sobre el seu subtema.

7. Presentació del subtema: cada alumne/a presenta al seu grup la informació ja organitzada i s'integra als dels altres. És un moment important ja que es re elaboren en un sol bloc els materials aportats per tothom fet que suposa molt sovint la discussió i la negociació entre els membres de l'equip. S'ha d'evitar que sigui simple juxtaposició de les diferents parts.

8. Preparació de les presentacions de l'equip: es fan tres activitats. En primer lloc, es sintetitza i organitza el material aportat, en segon lloc, es formules amb claredat les idees principals del tema; i finalment, decideixen la manera com presentaran el material a la resta de la classe.

9. Presentació en equip: cada equip exposa a la resta de la classe el tema que ha presentat també s'aprofita per a revisar l'actitud de la resta de la classe i la seva atenció. Una forma d'aconseguir això seria que dins la mateixa sessió els altres equips haguessin de respondre algunes preguntes clau que els hagi formulat l'equip que ha presentat el tema.

10. Avaluació : es fa en tres nivells. En un primer, la presentació en grups del tema, l'efectua el professorat i la resta d'alumnat. En segon lloc les contribucions individuals dins de cada grup l'efectua el professorat tenint en compte l'opinió de la resta del grup Finalment l'avaluació del projecte i del material escrit realitzada pel professorat.



68. Els grups d'investigació.

La tècnica TGT (Teams – Games Tournaments)

Tipus de grup: heterogeni .

Tipus d'equip: equip base

Membres :4

Característiques:

Joc de preguntes i respostes

Equips de competició de capacitat homogènia

El professorat lliura el material que hauran d'estudiar.

L'alumnat estudi en equip el material.

Un cop l'han estudiat, comença el joc.

Cada alumne/a juga en grups de tres, amb dos companys d'altres equips que tinguin un rendiment similar al seu.

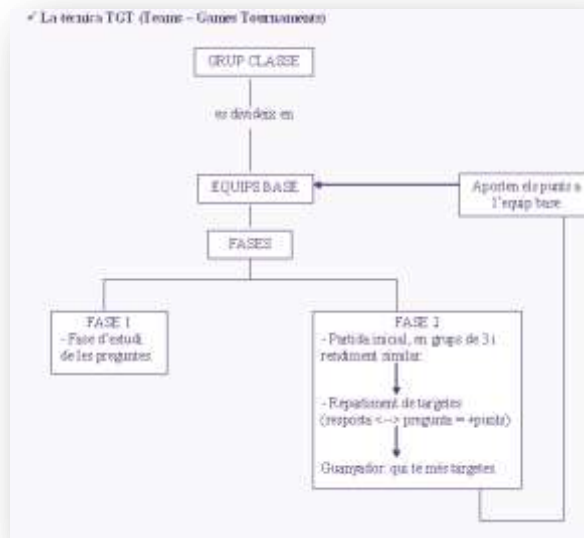
El docent lliura a cada equip de tres un joc de fitxes amb les preguntes sobre el material après fins aquell moment en els equips cooperatius.

Un alumne/a de cada trio agafa una fitxa de la pila, que està de cap avall, i llegeix la pregunta i la resposta. Si la resposta és correcta es queda la fitxa. Si és incorrecta tornem a posar la fitxa a sota la pila.

Els altres alumnes poden refutar la resposta de l'altre si creuen que no és correcta. Si el que refuta la resposta l'encerta es queda la fitxa. Si no l'encerta ha de tornar una de les fitxes que ja havia guanyat.

El joc finalitza quan s'acaben totes les fitxes. El membre del trio que al final té més fitxes guanya la partida i obté 6 punts per al seu equip el que queda segon obté 4 punts i el tercer 2.

Els punts que ha obtingut cada integrant del trio es sumen als que han obtingut els companys de l'equip base que formaven part d'altres trios.



69. Tècnica TGT

Estratègies organitzatives a nivell de centre.

ESTRATÈGIES ORGANITZATIVES

Les estratègies organitzatives ens diran molt sobre el model de centre. Darrera de les estratègies organitzatives hi ha la filosofia del centre o si més no del grup dominant.

El primer punt a tenir en compte és l'organització dels grups classe. Hi ha dos tipus d'organització, agrupacions homogènies i heterogènies, actualment anomenades de bon rendiment i de baix rendiment, de temps lent, amb dificultats.... S'acostuma a atorgar la lletra A a les classes de nivell més baix, com si hi hagués una certa por pel fet d'aplicar aquesta mesura, quan acostuma a ser una mesura consensuada per tot el claustre. Els avantatges dels agrupaments per nivells són: Facilitar un ritme de treball semblant. Es simplifica la programació. Els inconvenients són: Etiqueten a l'alumnat. Empobreix al grup més baix. Distorsiona la realitat. Pot crear falses expectatives a l'alumnat de nivell alt. No fomenta la solidaritat i la igualtat.

Malgrat les orientacions i consells de diferents normatives del Departament d'Educació i de els nombrosos estudis que argumenten els desavantatges d'aquesta tipologia d'agrupament, la realitat, és que és una de les estratègies més aplicades en aquest moment.

Atencions individualitzades – Plans individuals.

Consisteix en l'atenció de grups reduïts d'alumnes que tenen ACI (actualment s'han substituït pels Plans individuals) i, en conseqüència, segueixen programacions diferenciades.

Tret de situacions molt excepcionals, no comporta l'atenció dels alumnes un a un.

En general, són alumnes amb dificultats molt importants i han de ser atesos per l'especialista del centre.

En el moment de planificar l'atenció a la diversitat d'un centre i les tasques dels especialistes, cal prioritzar i garantir l'atenció a aquests alumnes.

Desdoblaments

Consisteixen en la divisió d'un grup classe en dos grups per tal de disminuir la ràtio.

Desdoblaments normatius: S'han de realitzar 1/3 a les hores de Ciències naturals i anglès i 2/3 a les de tecnologia, per tal de poder utilitzar el laboratori, les aules d'idiomes (si n'hi ha) i els tallers, això s'ha de fer sempre que el grup superi el nombre de 20 alumnes.

Desdoblaments amb la finalitat de disminuir el nombre del grup, en qualsevol matèria. S'utilitzen per a la impartició d'ensenyaments que requereixen de grups reduïts i atenció personalitzada, difícil d'assolir amb el grup classe complet.

Es poden fer utilitzant el criteri d'homogeneïtat o d'heterogeneïtat. És important tenir en compte la concreció de les metodologies i les activitats que permetin treure l'aprofitament proporcional a la inversió del recurs.

Grups de suport o agrupaments reduïts

Suposen l'agrupació de cinc o sis alumnes amb dificultats significatives, que poden ser de diferents cursos, tot i que convé que siguin del mateix cicle. Requereixen, en general, d'adaptacions curriculars de grup més significatives que els agrupaments flexibles. És necessari tenir-les ben definides i fer-ne el seguiment oportú.

En general, convé que se'n responsabilitzi el professorat especialista.

És una estratègia fàcilment combinable amb altres modalitats organitzatives: atenció dins de l'aula o agrupaments flexibles.

Grups flexibles o Agrupaments flexibles

Els anys 70 gràcies a la LGE, corrien aires de reforma educativa i es van generalitzar una sèrie de pràctiques inspirades en els principis de l'educació personalitzada. (Albericio 1997:27)

Ja trobem l'expressió de grups flexibles, aplicada a la formació de grups amb diferent nombre d'alumnes: *el gran grup, el grup mitjà, el petit grup o equip i el treball independent*. Es referia a la flexibilitat numèrica del grup i agafava com a eix principal l'actuació del professorat.

Més tard, van aparèixer les anomenades agrupacions flexibles que tenien com a finalitat flexibilitzar l'agrupació de l'alumnat per adaptar-se a la diversitat de situacions i ritmes d'aprenentatge que es presentaven.

La LOGSE es basa en principis psicopedagògics que parlen de comprensivitat, de tractament de la diversitat, principis que inspiren les agrupacions flexibles, per tant hauria de ser un dels models més apropiats a les finalitats de la nova llei. Els agrupaments flexibles es fonamenten en les teories de la comprensivitat i la diversitat.

Les agrupacions flexibles s'han generalitzat, però no com a metodologia. S'utilitzen, com a mitjà per facilitar l'atenció a la diversitat d'aprenentatges.

Els grups flexibles constitueixen una estratègia organitzativa i curricular per a tractar de donar resposta a diferents ritmes d'aprenentatge i a la diversitat d'interessos i característiques de l'alumnat.

criteris mínims de flexibilitat (Albericio, 1997)

- Existència de grups diferents al grup tutoria, per a treballar alguna àrea curricular, al

menys dues hores setmanals

- Que l'alumnat pugui canviar d'un grup així format a un altre, al llarg de tot els curs i en qualsevol moment

Consisteix en flexibilitzar l'organització de les aules formant grups reduïts d'alumnes en cada classe, curs o nivell segons un criteri de capacitats o interessos.

Aquesta organització s'acostuma a fer en les matèries instrumentals: Català, castellà i matemàtiques i el seu objectiu és aconseguir, per una banda, donar suport individualitzat a aquells alumnes que tenen un desfasament curricular respecte dels seus companys /es, i per altra banda, evitar les limitacions que suposa per l'alumnat més avançat en aquestes matèries treballar dins d'una estructura rígida.

Es tracta d'un tipus d'agrupaments que permeten que l'alumne/a segueixi el seu procés d'aprenentatge, al seu ritme, en les matèries instrumentals i en la resta de les matèries pertany al grup classe general.

Aquests tipus d'agrupaments sorgeixen en oposició als grups homogenis i és una proposta d'aules diverses i mòbils, però paradoxalment, es poden convertir en una altre modalitat de grups rígids i tancats, tot depèn de la filosofia de qui els gestioni.

Com es fan?

No existeix una única manera d'organitzar agrupaments flexibles: es poden fer de diverses formes i nivells, segons diversos criteris, seguint diferents temps...

Les característiques comunes són:

- Interrelació amb altres instruments d'atenció a la diversitat
- Temporalitat: No es tracta de grups permanents. Un alumne/a pot canviar de grup si canvien les seves capacitats, coneixements i/o interessos.
- Nombre reduït. Acostuma a ser gradual, com més desfasament, més petit és el grup.
- Seguiment individualitzat. Incentivar als alumnes que tenen més dificultats i potenciar les habilitats dels més avantatjats.
- Motivació grupal. Han d'animar l'aprenentatge de tots i totes.

Algunes possibilitats:

- Agrupacions flexibles segons nivells, dins d'un grup classe (reorganització de l'alumnat dins d'un mateix grup).
- Agrupacions flexibles dins d'un nivell.
- Agrupacions flexibles internivells. (per cicles).

- Segons les assignatures, normalment són les instrumentals.
- En funció d'una activitat, es pot modificar el grup classe.

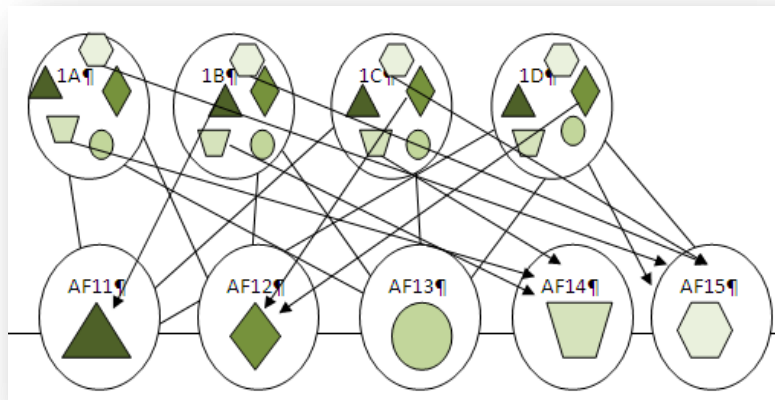
Experiència concreta

Exemple de grups flexibles dins d'un nivell.

Agrupaments flexibles de 1r curs IES Josep Tapiró

En el gràfic s'observa la configuració que correspon a les classes d'instrumentals: Català, Castellà i Matemàtiques.

Dels quatre grups de 1r d' ESO en surten 5 que treballen a la mateixa hora. En una mateixa hora, l'alumnat de primer es distribueix en cinc grups, AF11, AF12, AF 13, AF14, AF15, els del grup 1 fan català, els del 2 fan castellà, els del 3 fan matemàtiques, els del 4 fan català i els del 5 fan matemàtiques. L'organització es fa mitjançant paquets.



70. Exemple d'agrupaments flexibles. Font pròpia.

1 A 1B 1C 1D ----- 5 GRUPS FLEXIBLES AF11, AF12, AF 13, AF 14 , AF 15

PAF11	PAF12	PAF13
AF 11 CATALÀJ. LI.	AF11 MATEMÀTIQUES .C. C.	AF 11 CASTELÀG. G.
AF 12 CASTELLÀ.....J. R.	AF12 CATALÀR.S.	AF 12 MATEMÀTIQUES..H. J.
AF 13 MATEMÀTIQUES...H.J.	AF13 CASTELLÀJ. R.	AF 13 CATALÀJ. LI.
AF 14 CATALÀ R. S.	AF14 MATEMÀTIQUES...H. J.	AF 14 CASTELLÀJ. R.
AF15 MATEMÀTIQUES .M. I.	AF 15 CASTELLÀG. G.	AF 15 CATALÀM. I.

Els grups 1, 2, 4 i 5 es fan en funció dels coneixements, per tant són homogenis, en la mesura que ho poden ser. Cada trimestre es revisa la conveniència de passar d'un grup a un altre.

Avantatges: els alumnes poden treballar al seu ritme. Hem de dir que els agrada i malgrat sembli molt complex, ells s'adapten ràpidament i entenen perfectament on han d'anar.

Inconvenients: Els professorat ha d'estar molt coordinat, per a què l'escala de graduació dels coneixements no es perdi.

L'estructura de paquets, dificulta que l'alumnat pugui pertànyer a grups diferents de les diferents assignatures, encara que al haver-hi múltiples combinacions, es possible fer els paquets de manera que es pugui pertànyer a un grups de matemàtiques i a un de diferent per una altra assignatura.

Comporta molts desplaçaments.

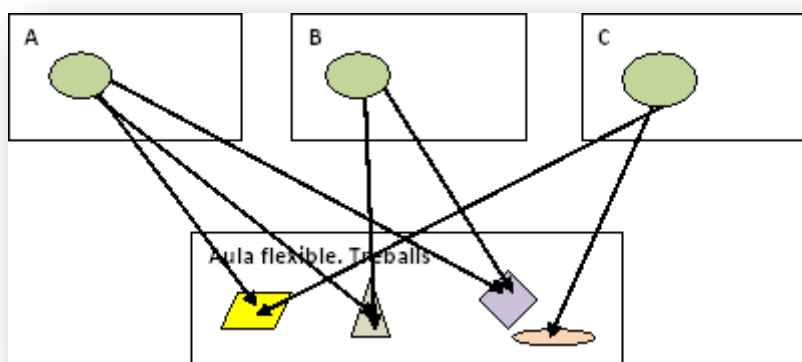
A l'hora de avaluar, hi ha d'haver una bona entesa, ja que podem trobar notables per nois/es que tots just estiguin en un primer nivell i suficients per nois que estan en un tercer nivell, sempre s'ha d'entendre que les qualificacions van en funció dels objectius proposats.

Aula Flexible

Seguint (Del Rincon,B;Salvador,J;Valls,G, 1998)

Què és?

- Espai educatiu obert, que ofereix als alumnes diverses possibilitats de treball curricular, les quals es trien segons criteris prèviament consensuats.



71. Exemple d'aules flexibles. Font pròpia

Objectius:

- La prioritat és tenir expectatives de benefici per l'alumne.
- Pacte individualitzat per a cada alumne/a, dins d'un marc general. En cada cas té matisos diferents: objectius prioritaris, intervals d'estada, etc.

Qui?. Perfil de l'alumnat:

- Noi/a o amb dificultats importants en el seguiment del currículum que comporten marginació a l'aula ordinària.
- Greus problemes de convivència a l'aula ordinària.

Com? Característiques de l'aula flexible

- Interdisciplinària: els alumnes aprenen a partir de diferents propostes globals que posen en relació els continguts més funcionals de les àrees. (Projectes)
- Flexible: un cop a l'aula flexible, els alumnes es distribueixen segons el seu horari i pla de treball en les diferents zones o subespais educatius: planificació i suport, fusteria, electricitat, informàtica i moda....
- Oberta: L'elecció lliure de les diferents propostes i la incorporació a alguna d'elles permet l'entrada o la sortida d'alumnes en funció de la franja horària del seu grup de procedència, sense destorbar el ritme dels companys.
- Integradora: Crear un ambient acollidor que afavoreixi l'autoconcepte, l'equilibri personal i el diàleg com a punt de partida per a un treball en les distintes àrees per tal de propiciar l'autonomia, el respecte i la col·laboració en un entorn de confiança i harmonia.

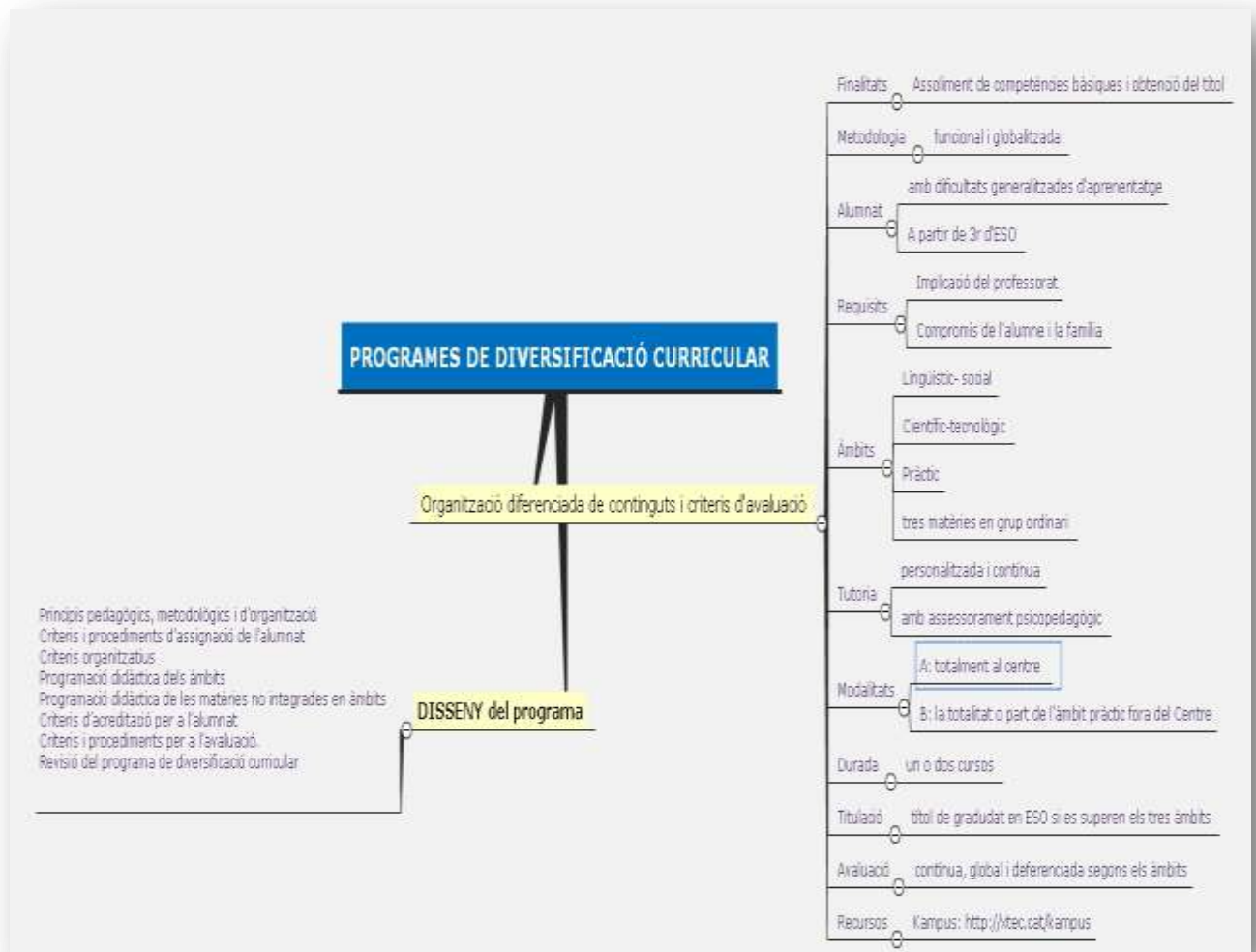
Com?:Funcionament

- Fer coincidir els horaris d'aula flexible amb els horaris dels crèdits comuns de les assignatures instrumentals, o assignatures d'especial dificultat.
- Dins l'aula el noi/a, ha d'anotar en un full les activitats que realitzà durant l'espai o els espais de temps que hi romandrà. La proposta de l'alumne/a ha de ser revisada pels professor/es responsables.
- Les propostes poden estar subjectes a modificacions segons circumstàncies puntuals.
- Considerar les activitats del taller com a nuclis motivadors al voltant dels quals giren altres exercicis corresponents a les matèries instrumentals.

Què fa falta per dur a terme l'aula flexible?

- La sensibilitat i el suport dels equips docents i de l'equip directiu del centre.
- Treball en equip del professorat.
- Coordinació dels diferents elements que intervenen en l'atenció als alumnes.

PROGRAMES DE DIVERSIFICACIÓ CURRICULAR



72. Resum programes de diversificació curricular.

1. Normativa centres educatius. Instruccions per al curs 2008-2009

En l'organització del currículum d'ESO seran d'aplicació el [Decret 143/2007, de 26 de juny](#), pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (DOGC núm. 4915, 29.6.2007) i l'[Ordre EDU/295/2008, de 13 de juny](#), per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria.

1.1 Programes de diversificació curricular

1. Finalitats

Els programes de diversificació curricular tenen com a finalitat afavorir que l'alumnat que ho requereixi pugui assolir els objectius i les competències bàsiques de l'etapa i obtenir el títol de graduat en educació secundària obligatòria, mitjançant una organització de continguts i matèries del currículum diferent a l'establerta amb caràcter general i una metodologia específica i personalitzada.

La participació en les activitats previstes en aquests programes s'ha de presentar als alumnes com una oportunitat per millorar els seus aprenentatges i assolir les competències bàsiques i, per tant, s'ha de requerir el compromís d'aprofitar l'oportunitat que se'ls ofereix. Pel seu caràcter obert, els alumnes han de poder participar, segons les seves necessitats, en un, dos, o els tres àmbits del programa. Així mateix, han de poder-s'hi incorporar en qualsevol moment del curs.

2. Organització

Els centres organitzaran programes de diversificació curricular per a l'alumnat que necessiti una organització diferenciada de l'establerta amb caràcter general en el centre, pel que fa als continguts i als criteris d'avaluació. L'objectiu d'aquests programes és que assoleixin els objectius i competències bàsiques de l'etapa i, així, posar al seu abast l'obtenció del títol de graduat en educació secundària obligatòria.

Aquests programes comportaran una organització curricular diferent i, eventualment, un horari de permanència al centre també diferent, ja sigui perquè comparteixen l'escolaritat ordinària amb altres activitats externes al centre, o per què els centres organitzen altres activitats en altres espais.

El Departament d'Educació podrà establir convenis amb ajuntaments, ens locals i altres institucions per al desenvolupament dels programes que comportin la realització d'activitats fora del centre, que en cap cas no podran ser de tipus laboral o professional.

El que actualment es coneix amb el nom de "aules obertes" i "projectes singulars", s'han de considerar formes organitzatives i metodològiques dels projectes de diversificació curricular.

3. Modalitats

Els centres podran organitzar programes de diversificació curricular de dues modalitats:

- Modalitat A: són els que es desenvolupen en la seva totalitat en el centre educatiu
- Modalitat B: són els que estan gestionats pel centre educatiu, però en què l'alumnat cursa part o la totalitat de l'àmbit pràctic amb activitats externes al centre. L'horari

d'aquestes activitats externes ha de ser com a màxim el 40% de l'horari lectiu.

4. Alumnat

Poden participar en aquests programes els alumnes que, pel fet de presentar dificultats generalitzades d'aprenentatge i un baix nivell de competències en la majoria de matèries, tenen compromès l'assoliment dels objectius de l'etapa i que reuneixen, a més, els requisits següents:

- * Alumnat a partir del tercer curs d'educació secundària obligatòria. Aquests alumnes podran incorporar-se al programes de diversificació després de l'oportuna avaluació i a proposta de l'equip docent una vegada escoltat el seu parer i el dels seus pares o tutors legals.
- * Alumnat que, havent cursat, segon curs d'ESO, no està en condicions de promocionar a tercer, i ja ha repetit un curs a l'etapa. Aquests alumnes podran incorporar-se als programes de diversificació prèvia avaluació i a proposta de l'equip docent, un cop escoltat el seu parer i el dels seus pares o tutors legals.

L'alumnat proposat per participar en aquests programes ha d'haver estat abans subjecte a altres mesures d'atenció a la diversitat, l'eficàcia de les quals ha resultat insuficient per a ells.

La incorporació en un programa de diversificació curricular serà voluntària, per la qual cosa requerirà l'acceptació tant de l'alumne/a com dels seus pares o tutors legals.

5. Durada

Els programes de diversificació curricular tindran una durada d'un o dos cursos escolars en funció de les circumstàncies de l'alumnat que hi participi.

- * Per a l'alumnat que s'hi incorpora en acabar el segon curs i per a l'alumnat de tercer curs tindran una durada de dos cursos.
- * Per a l'alumnat de quart que ha cursat tercer i ja ha repetit una vegada a l'etapa, el programa serà d'un curs o bé s'incorporarà al segon curs del programa, en cas que aquest tingui efectivament una durada de dos cursos.
- * Podrà incorporar-se al programa l'alumnat que en acabar quart no compleixi els requisits de promoció o titulació. En aquest cas la durada del programa serà d'un any.

Amb caràcter general, la incorporació a un programa de diversificació curricular haurà de respectar els límits d'edat establerts en la normativa vigent per a l'escolarització obligatòria.

6. Disseny

Els centres dissenyaran els programes de diversificació curricular amb la finalitat de facilitar l'assoliment dels objectius i les competències bàsiques de l'etapa i l'obtenció del graduat en educació secundària obligatòria. A aquesta fi hauran d'aplicar una metodologia didàctica més funcional i una organització dels continguts i les activitats d'aprenentatge més globalitzada, així com incorporar les TIC com a eina d'aprenentatge de les matèries.

Es procurarà reduir el nombre de professors de tal manera que un mateix professor imparteixi

continguts de més d'una matèria, si és possible, de forma interdisciplinària i fomentant el treball cooperatiu. El professorat que imparteixi els programes de diversificació curricular ha de ser prioritàriament professorat amb experiència docent i destinació definitiva al centre.

El programa ha d'abastar dos cursos. Per a cada curs cal especificar la relació dels continguts que es desenvoluparan en cadascun dels àmbits, amb l'especificació de l'assignació horària i el lloc de realització de les activitats, la metodologia i materials utilitzats per impartir-los, l'especialització del professorat que els impartirà i d'altre personal que hi participi, i els criteris d'avaluació que s'aplicaran, amb indicació del nivell d'assoliment necessari per a l'obtenció del títol de graduat en educació secundària obligatòria.

Tots els programes de diversificació curricular han d'especificar:

- * Principis pedagògics, metodològics i d'organització
- * Criteris i procediments d'assignació de l'alumnat
- * Criteris organitzatius (d'agrupament d'alumnes, espais, horaris i utilització de recursos materials)
- * Programació didàctica dels àmbits
- * Programació didàctica de les matèries no integrades en àmbits (concreció d'objectius, continguts i criteris d'avaluació)
- * Criteris d'acreditació per a l'alumnat
- * Criteris i procediments per a l'avaluació i revisió del programa de diversificació curricular

7. Àmbits

Els programes s'estructuren en tres àmbits, que han d'incloure els aspectes bàsics recollits al web www.xtec.cat/estudis/eso/nou_curriculum_eso.htm:

- * Àmbit de caràcter lingüístic i social: inclou els aspectes bàsics corresponents a les matèries de ciències socials, geografia i història, educació per a la ciutadania i els drets humans, llengua catalana, llengua castellana i, en el seu cas, la primera llengua estrangera.
- * Àmbit científic i tecnològic: inclou els aspectes bàsics corresponents a les matèries de matemàtiques, ciències de la naturalesa i tecnologia.
- * Àmbit pràctic: consistent en activitats estructurades de caràcter pràctic i funcional que promoguin l'adquisició de les habilitats personals necessàries per a la vida adulta i professional. Alhora es desenvoluparan activitats que contribueixin a l'orientació professional dels alumnes. Inclourà activitats relacionades amb el currículum de l'ESO i específiques del programa. El Departament d'Educació podrà establir convenis amb ajuntaments, ens locals i altres institucions per al desenvolupament de l'àmbit pràctic dels programes de diversificació curricular que comportin la realització d'activitats fora del centre; activitats que en cap cas podran ser de tipus laboral o professional.

Si bé els programes de diversificació curricular s'estructuren en els àmbits descrits anteriorment, es podran desenvolupar per mitjà de projectes interdisciplinaris que contemplin agrupaments de les diferents matèries.

L'alumnat haurà de cursar un mínim de tres matèries amb el grup ordinari, si cal amb adaptacions de la programació ordinària. Aquestes matèries les seleccionarà el centre educatiu en funció de les característiques de l'alumnat i d'acord amb els següents criteris:

- * En tots els casos la primera llengua estrangera, quan no s'hagi optat per integrar-la en l'àmbit, i l'educació física.
- * Les matèries del currículum comú no incloses en els àmbits i, si escau, les matèries optatives.

Els departaments de coordinació didàctica, les matèries dels quals s'integrin en els àmbits, seran els responsables de l'elaboració de la programació didàctica de cada un dels àmbits.

A tall orientatiu, l'horari del programa de diversificació curricular, d'un total de 30 hores, s'ajustarà als criteris següents:

- * Tutoria: 1 a 2 hores
- * Matèries del currículum a l'aula ordinària: 5 a 7 hores
- * Matèries específiques organitzades entorn dels àmbits: 11 a 13 hores
- * Àmbit pràctic: 10 a 12 hores

8. Tutoria

La tutoria de l'alumnat d'aquest programa es planificarà i farà de manera personalitzada i contínua i comptarà amb assessorament psicopedagògic especialitzat.

Per tal d'afavorir una tutoria de caràcter més individualitzat i continu, l'alumnat es distribuirà entre el professorat que imparteix la docència al grup. En tot cas, un dels tutors farà la coordinació de l'equip de docents. Sempre que sigui possible es procurarà que la persona tutora sigui la mateixa durant els dos anys del programa.

9. Avaluació

L'avaluació dels alumnes que cursin un programa de diversificació curricular tindrà com a referent el sentit general de la programació (les competències bàsiques i els objectius de l'educació secundària obligatòria), així com els criteris d'avaluació específics del programa.

L'avaluació del procés d'aprenentatge d'aquest alumnat, com la de la resta d'alumnes del centre, serà contínua i, alhora, global i diferenciada segons els diferents àmbits, projectes interdisciplinaris i matèries del programa. Quan el progrés de l'alumne no respongui als objectius previstos en el programa de diversificació curricular corresponent, es prendran les mesures educatives pertinents.

En qualsevol dels dos cursos del programa de diversificació curricular els alumnes podran realitzar activitats extraordinàries, destinades a possibilitar la recuperació dels àmbits, projectes interdisciplinaris o matèries amb qualificació negativa, i ho faran en els mateixos termes plantejats amb caràcter general.

L'avaluació serà realitzada pel conjunt del professorat que imparteixi ensenyaments a l'alumnat del programa, coordinats per la persona responsable de la tutoria. Les decisions derivades de l'avaluació es prendran de forma col·legiada, d'acord amb allò que, per a aquests programes, es determini en el projecte educatiu.

El professorat del programa haurà d'aportar la informació corresponent a les activitats que l'alumne desenvolupi i el professorat dels grups ordinaris la informació corresponent a les activitats que desenvolupi amb el seu grup classe. El professorat del programa ha de fer un seguiment individualitzat de l'activitat de cadascun dels alumnes i disposar d'un registre de l'evolució dels seus aprenentatges. Així mateix, atès el necessari compromís que s'ha d'establir amb els alumnes en relació amb la seva participació en el programa de diversificació curricular com una oportunitat per a la millora dels seus aprenentatges i de les competències bàsiques, caldrà que l'autoavaluació dels alumnes mateixos esdevingui un element clau en el seu procés d'avaluació. Caldrà incidir especialment en 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. El centre ha de determinar el professorat que farà el seguiment de l'alumnat que faci activitats pràctiques fora del centre.

Si en finalitzar el primer curs del programa de diversificació curricular, l'equip docent considera que l'alumne o alumna ha assolit en grau suficient els objectius i les competències bàsiques i, sempre que aquesta mesura afavoreixi el seu desenvolupament escolar i personal, es podrà decidir que faci el quart curs d'educació secundària obligatòria seguint el currículum general a l'aula ordinària, si cal amb adaptacions o ajustaments de la programació general o mesures de reforç.

L'alumnat que en acabar el programa no estigui en condicions d'obtenir el títol de graduat en educació secundària obligatòria i compleixi els requisits d'edat establerts en l'article 19 del Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, podrà romandre un curs més en el programa.

Els alumnes que, a parer de l'equip docent, no hagin superat el primer curs del programa podran incorporar-se excepcionalment en els programes de qualificació professional inicial si han complert 15 anys abans del dia 1 de juliol de l'any natural de l'inici del programa de qualificació professional inicial i compleixin els requisits establerts per a l'accés a la normativa específica que els regula.

10. Titulació

L'alumnat obtindrà el títol de graduat en educació secundària obligatòria si supera tots els àmbits i matèries que integren el programa. Atès el caràcter global de l'avaluació, també podran obtenir aquest títol aquells alumnes que, havent superat els tres àmbits, tinguin avaluació negativa d'una o dues matèries, excepcionalment tres, sempre que a criteri de l'equip docent hagin assolit les competències bàsiques i els objectius de l'etapa.

Tanmateix, els alumnes que en finalitzar l'etapa no hagin obtingut el títol de graduat en educació secundària obligatòria i tinguin 18 anys disposaran durant els dos anys següents d'una convocatòria anual de proves per superar les matèries pendents de qualificació positiva, sempre que el nombre d'aquestes no sigui superior a cinc.

11. Recursos

El Departament d'Educació posa a disposició del professorat i l'alumnat de programes de diversificació curricular un entorn virtual específic per tal de facilitar el treball en TIC i possibilitar l'intercanvi entre programes de diferents IES (Kampus: <http://xtec.cat/kampus>).

Formes organitzatives i metodològiques dels programes de diversificació curricular

AULES OBERTES

Una estratègia més d'atenció a la diversitat als IES que és necessària després d'haver aplicat les altres. Cada centre dissenya el seu model segons el propi perfil de l'alumnat i els seus recursos. ► Alumnat diferent, dinàmica diferent

AULES OBERTES. RESOLUCIÓ d'1 de juliol de 2005, que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2005-2006.

QUÈ SÓN?	Entorns escolars que es poden organitzar al segon cicle de l'ESO en els quals prevalguin plantejaments més globals i activitats més funcionals que mantinguin la motivació de l'alumnat per a l'assoliment de les competències bàsiques.	
A QUI VAN ADREÇADES?	Als alumnes que per disminució psíquica o bé per causes diverses presenten mancances significatives en el seus aprenentatges, baix nivell d'autoestima i desmotivació per a l'activitat escolar, per tant, necessiten estratègies metodològiques i organitzatives diferenciades de les de l'aula ordinària i essencialment manipulatives.	
OBJECTIUS	CRITERIS PER A L'ORGANITZACIÓ	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> -Desenvolupar les competències bàsiques: comprensió i expressió oral i escrita, agilitat en el càlcul i la resolució de problemes, coneixements essencials dels àmbits social i científic i autonomia en el treball. - Assolir els aprenentatges necessaris per obtenir el Graduat en ESO. - Establir relacions personals positives, procurant incrementar el nivell d'autoestima, la motivació pels aprenentatges i les expectatives de futur. - Sentir el centre com un espai propi i acollidor en el qual tenen un lloc, poden fer aportacions i demostrar les pròpies habilitats de maneres diverses. - Desenvolupar habilitats per a la inserció escolar, social i laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organitzar de manera globalitzada els aprenentatges bàsics i fonamentals de diverses àrees amb una metodologia més pràctica i activitats més funcionals i manipuladores - Reduir el nombre de professors, per tal que un mateix professor imparteixi continguts interdisciplinaris - Fomentar el treball cooperatiu - Utilitzar les TIC com a eina d'aprenentatge en totes les àrees. - Reforçar l'atenció personalitzada per potenciar l'autoestima i proporcionar orientació escolar i laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Treball global de continguts de diferents àrees. - Diversificació d'estratègies d'aprenentatge: explicacions, treballs pràctics, recerca d'informació, projectes individuals i de grup... - Diversificació de materials i suports: documents escrits, audiovisuals, informàtics... - Diversificació d'activitats d'aprenentatge per a l'adquisició d'un mateix contingut i diversificació de continguts per a un mateix objectiu. - Combinació del treball individual per atendre necessitats individualitzades amb treball en equip per potenciar hàbits de socialització. - Incorporació de les TIC com a eina ordinària de treball en les diferents àrees. - Diversificació de les activitats i instruments d'avaluació : exercicis autocorrectius, correcció individual, correcció col·lectiva, coavaluació entre els alumnes, exposicions individuals i col·lectives, proves... - Seguiment sistemàtic de l'activitat de l'alumne/a i valoració personalitzada.
PROFESSORAT	Serà tutor o tutora responsable de l'Aula, un/a dels professors/es que hi intervingui. Ha d'ésser prioritàriament professorat amb destinació definitiva al centre, amb experiència docent, coneixements tecnològics i domini de les TIC ..	

Exemple d'organització

ACTIVITATS EN ESPAIS ESPECÍFICS			ACTIVITATS A L'AULA ORDINÀRIA 6-12 hs.
FORMACIÓ BÀSICA 10-15 hs.	FORMACIÓ PRÀCTICA 6-10HS.	DESENVOLUPAMENT PERSONAL 1-2 hs.	
<p>- Treball de continguts de les àrees de llengua catalana i castellana, matemàtiques, ciències de la naturalesa i ciències socials, i si el centre ho creu convenient, de llengua estrangera.</p> <p>- Ús de les TIC com a eina fonamental d'aprenentatge.</p>	<p>– Realització d'activitats manipuladores relacionades amb la tecnologia, activitats de tipus taller...</p>	<p>– Dinàmica de grup: relació, compromís, afectivitat, resolució de conflictes...</p> <p>– Treball de valors, competències i habilitats socials : comunicació, capacitat assertiva, autoestima, respecte, tolerància, negociació, emotivitat...</p> <p>– Orientació escolar: seguiment i valoració de l'activitat i dels progressos dels alumnes i les alumnes, orientació personal, acadèmica i professional...</p> <p>– Orientació laboral: recerca de feina, recursos de l'entorn, drets i deures dels treballadors, compleció de formularis...</p>	<p>– Participació en les sessions ordinàries del grup classe de les àrees d'educació física, educació artística (plàstica i música) i crèdits de tutoria i, si el centre ho creu convenient, de llengua estrangera, així com crèdits variables i crèdits de síntesi, en alguns casos amb el suport d'un segon professor a l'aula.</p> <p>– Participació en activitats col·lectives: actes culturals, sortides, millores del centre...</p>

73. Adaptació de l'esquema relitzat per Cruz Pardo, curs de formació aules obertes 2005-2006

Aspectes a tenir presents a l'hora d'organitzar una aula oberta

Es tracta d'un projecte de centre, per tant n'és responsable tot el centre.

La participació en aquestes activitats s'ha de presentar als alumnes com una oportunitat per millorar els seus aprenentatges i assolir les competències bàsiques i, per tant, s'ha de basar en un contracte o compromís perquè aprofitin el recurs que se'ls ofereix.

L'aula oberta no ha de tenir un caràcter residual. S'ha d'entendre com una mesura inclusiva.

L'equip directiu s'ha d'implicar de forma significativa en el projecte hi ha de tenir cura del professorat que hi participi.

Procediment

- Sol·licitar el professorat per a participar-hi
- Fer un esbós del projecte d'Aula Oberta. (CAD i professorat interessat)
 - Objectius (obtenció del graduat, integració al món laboral, adquirir habilitats, assolir les competències bàsiques...)

- Estructura curricular
- Disseny d'activitats, projectes o microprojectes individuals o grupals de treball a l'aula procurant que intervinguin els aspectes manipulatius i curriculars i d'educació emocional.
- Informar-se de totes les possibilitats externes al centre que poden contribuir a beneficiar a l'alumnat i introduir-les en el projecte.
- Donar especial importància als aspectes de tutoria.
- Definir el perfil i el nombre de l'alumnat i la forma d'adscripció.
- Tipologia i nombre de professorat.
- Dissenyar un horari que permeti assolir els objectius.
- Adequar l'espai o espais necessaris per a realitzar el projecte.
- Configurar unes normes de convivència a l'aula i fora d'ella.
- Posar mesures per evitar que les aules obertes tinguin un caràcter residual.
- Establir els criteris d'avaluació.

[A mode d'explicació](#)

Recursos per al treball en aules obertes Espurna, un projecte telecol.laboratiu d'atenció a la diversitat



74. Logotip Projecte Espurna

Utilitzant la presentació que ha fet l'equip <http://www.espurna.cat/>

Espurn@ té la intenció de facilitar l'assoliment de les competències bàsiques i la plena integració de dos col·lectius especialment fràgils: el d'aules obertes i les aules d'acollida.

El projecte compta amb el concurs de tota la comunitat educativa, bàsicament alumnes i professors, per tal d'assolir aquests dos objectius generals. I ho fa tot apostant fort per dos conceptes fonamentals: el de comunitat i el de treball

telecol·laboratiu.

Fer la força explosiva del concepte. Espurn@ hauria de contribuir a revolucionar moltes coses, principalment les metodologies docents que s'apliquen a les aules del nostre país, algunes de les quals necessiten un pla renové urgent. I creiem que les aules obertes i les d'acollida poden ser les protagonistes d'aquest procés, convertint-se en l'avantguarda del canvi.

- Espurn@ com a porta d'entrada de noves metodologies i eines, d'integració equilibrada entre les tradicionals i les més pròpies de la societat del coneixement, adaptades al context escolar: webquest, caceres del tresor, activitats de georeferenciació, wikis, fòrums, aprenentatge telecol·laboratiu,

georeferenciació, mindmapping, màquines virtuals, Second Life... introduint també Creative Commons per a protegir la propietat intel·lectual dels creadors de continguts docents i fomentar-ne la creació i l'ús compartit.

- Espurn@ en el sentit d'empenta, d'energia, de vitalitat, de creativitat, de força, de raixa, d'iniciativa, de vocació. Que ajudi a recuperar l'autoestima d'un col·lectiu (aules obertes i d'acollida) que massa sovint suporta el pes de l'atenció a la diversitat i la integració social i lingüística en els centres educatius.
- Espurn@ com a l'ànima de la que ens parla Jarbas Novelino, i que ha d'estar present en tot projecte educatiu.
- Espurn@ en el sentit de llum, de descoberta de noves possibilitats i del nou sentit que hauria de prendre la professió docent.
- Espurn@ en el sentit d'esperança, perquè el projecte serveixi per fer una escola una mica més inclusiva.

Què ofereix Espurn@

A L'Administració

- Una eina ràpida, fàcil i efectiva de comunicació amb els diferents col·lectius professionals.
- Una eina també ràpida, fàcil i efectiva de comunicació amb els usuaris directes (alumnes).
- Un espai on publicitar actes i esdeveniments institucionals als col·lectius afectats.
- El projecte Espurn@ dóna sentit al concepte de LIC (llengua i cohesió social).
- Un espai per experimentar amb les TIC i les metodologies educatives de primera línia.
- Un observatori excepcional per estudiar tendències i comportament dels docents i dels alumnes davant d'una nova manera de treballar poc experimentada.

Al professorat

- Un espai on compartir coneixement, idees, materials, formació i activitats.
- Un espai que ofereix suficients elements que poden ajudar a articular una programació al voltant de les activitats que s'hi desenvolupen o bé s'hi proposen.
- Un espai de comunicació, treball compartit i telecol·laboratiu entre els professionals i els assessors directes (Equips CLIC comarcals, EAPS, Serveis Educatius ...) i -en el cas dels plans d'entorn- amb tots els agents educatius que actuen com a interlocutors.
- La possibilitat de trobar partners per a projectes comuns i compartits, tant en activitats presencials com virtuals.
- La possibilitat de compartir recursos amb els centres propers (intercanvis presencials, compartir busos per a les sortides, etc.).
- La possibilitat de trencar l'aïllament propi d'un col·lectiu que a l'educació secundària no té una ubicació estàndard en el seu centre (departament de Català? Departament d'Orientació? ... No ubicat a cap Departament?).
- Un espai ideal per a experimentar amb noves metodologies i estratègies d'aprenentatge.

- Un espai d'intercanvi professional entre iguals (elaboració conjunta de plans d'acollida, etc.).
- Un aparador i un amplificador de bones pràctiques educatives.
- L'accés a una base de dades amb recursos educatius de qualitat i de fàcil accés (base de dades consultable a partir d'etiquetes o paraules clau).
- Un espai per assabentar-se de manera ràpida, efectiva i immediata de les novetats metrològiques més importants.
- La possibilitat de disposar automàticament, amb el sol fet de donar-se d'alta, d'un espai moodle d'aula que cada ensenyant pot personalitzar i adaptar a les seves necessitats i interessos.
- Integra un plantejament basat en el constructivisme i que contempla les tesis sobre les intel·ligències múltiples de Howard Gardner.

A l'alumnat

- La motivació que suposa treballar en un projecte d'aquestes característiques.
- L'oportunitat de tenir a l'abast persones, activitats i informació que facilitin i accelerin el procés d'integració a Catalunya, ajudant a superar el dol migratori i altres trastorns emotius (especialment a partir del segon cicle de l'ESO).
- La possibilitat de treballar sense dependre exclusivament de l'horari escolar (es poden desenvolupar activitats des de casa, la biblioteca, el telecentre municipal, etc.). L'escenari educatiu deixa d'estar sotmès exclusivament a condicionats d'espai i de temps.
- Una atenció personalitzada que en la majoria de propostes i d'activitats contempla la diversitat i els diferents ritmes d'aprenentatge.
- La possibilitat de contactar i aprendre entre iguals.
- La possibilitat de treballar valors com l'acceptació de les diferències, la tolerància, el respecte, etc.
- La possibilitat de treballar les capacitats bàsiques a partir d'interessos més propers i oberts.
- Una contribució important a l'eradicació del mal anomenat analfabetisme digital, i al bon ús de les Tecnologies de la Informació i de la Comunicació.

PROJECTES SINGULARS EXPERIÈNCIES COMPARTIDES.

Es tracta d'una mesura contra el fracàs escolar

S'anomenen així per la seva característica d'adaptació a diferents contextos socials i educatius i també perquè comparteixen la iniciativa de millorar l'èxit i la inclusió escolar i social dels adolescents amb dificultats d'aprenentatge i adaptació .(Comas, 2005). S'entén per *Experiències Educatives Compartides* aquelles que es desenvolupen dins del marc i horari escolars ordinaris, amb alumnat majoritàriament de segon cicle de l'ESO i de difícil integració a l'aula ordinària. Aquest alumnat assisteix a unes sessions formatives impartides fora del centre la majoria de les vegades amb el suport d'educadors que no són professors dels IES i gestionades o cogestionades amb altres institucions.

Per a la realització d'aquest tipus de pràctiques és necessari la col·laboració amb diferents institucions, per tant s'ha d'establir un conveni , adjuntem un model.

PROJECTES SINGULARS

CONVENI DE COL-LABORACIÓ ENTRE EL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ I L'AJUNTAMENT DE PER AL PROJECTE D'ATENCIÓ EDUCATIVA A LA DIVERSITAT DE L'ALUMNAT D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA DEL MUNICIPI AL SEGON CICLE DE L'ESO DE L'IES

Barcelona, 18 de desembre de 2006

REUNITS:

PEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA

La senyora Isabel Darder, directora general d'Ordenació i Innovació Educativa del Departament d'Educació, actuant en l'exercici de les facultats delegades per Resolució de 14 de juny de 2006, de delegació de competències (DOGC núm. 4660, de 22 de juny),
PER L'AJUNTAMENT DE

El/La senyor/a, alcalde/ssa de, en virtut de les facultats atribuïdes per l'article 53.1 del Text refós de la Llei municipal i de règim local de Catalunya, aprovat pel Decret legislatiu 2/2003, de 28 d'abril.

EXPOSEN:

Que l'article 17, apartat 1 del Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, estableix que els projectes curriculars que elaborin els centres hauran de ser prou flexibles per permetre concrecions individuals ajustades a les característiques, els ritmes d'aprenentatge i la singularitat de cada alumne, per tal que es pugui donar ple compliment als principis d'integració i individualització.

Que l'article 6.6 del Decret 299/1997, de 25 de novembre, sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials, preveu que per tal de garantir l'atenció educativa necessària a l'alumnat en edat d'ensenyament obligatori, amb necessitats educatives especials derivades de la inadaptació al medi escolar en els centres que imparteixen educació secundària obligatòria, el Departament d'Educació podrà establir convenis amb altres administracions, institucions i entitats sense ànim de lucre per a la realització d'activitats educatives específiques, com a recurs extern i complementari de les activitats pròpies del centre docent.

Que l'Institut d'Ensenyament Secundariha elaborat el seu projecte d'atenció a la diversitat, amb una oferta formativa adreçada als alumnes del segon cicle de l'ESO, amb el nom de L'objecte principal d'aquest projecte és donar suport als alumnes de segon cicle de l'educació secundària obligatòria que presenten dificultats d'aprenentatge, desmotivació greu, perill d'absentisme acadèmic, problemes de conducta i que precisen d'actuacions individualitzades i adaptacions substancials del currículum per a la seva integració escolar, social i laboral.

Que l'Ajuntament de, és conscient que hi ha alumnes amb dificultats d'aprenentatge i amb problemes de conducta, a vegades conseqüència de l'entorn sociocultural, i s'ofereix a donar suport a l'IEScol·laborant en el projecte , per tal de donar una resposta a les necessitats educatives especials d'aquests alumnes amb la finalitat de facilitar la seva integració escolar, social i laboral.

Que l'Ajuntament de disposa de recursos educatius per a col·laborar en la formació d'aquests alumnes que presenten dificultats per rebre una escolaritat plenament normalitzada.

Que tant el Departament d'Educació com l'Ajuntament de consideren positiu optimitzar els recursos disponibles per tal de donar una millor resposta a les necessitats educatives dels alumnes del municipi.

Per tot això, ambdues parts, reconeixent-se mútua capacitat per actuar, acorden formalitzar el present conveni de conformitat amb les següents:

CLÀUSULES:

PRIMERA.- L'objecte d'aquest conveni és establir els termes de la col·laboració entre el Departament d'Educació i l'Ajuntament de en matèria d'atenció educativa a la diversitat de l'alumnat d'ensenyament secundari obligatori, a través del projecte

SEGONA.- L'IES durà a terme el projecte esmentat, aprovat pel Consell Escolar, on per tal de facilitar la integració escolar, social i laboral de determinats alumnes es preveu la realització d'activitats formatives en instal·lacions exteriors al centre en un període no superior al 40% de l'horari escolar setmanal.

Aquestes activitats tenen com a finalitat que l'aplicació pràctica dels coneixements adquirits pugui ser un element motivador i també que l'apropament a la relació adulta que s'estableix entre agents laborals pugui ser un element potenciador de comportaments madurs que permetin a aquests alumnes l'assoliment dels objectius generals de l'educació secundària obligatòria.

TERCERA.- Podran realitzar les activitats objecte d'aquest conveni els alumnes d'ESO que es determinin segons les necessitats d'adaptació o modificació curricular.

Les condicions perquè un alumne pugui acollir-se a aquest programa seran les següents:

1. Que l'alumne/a tingui complerts o compleixi, en el curs acadèmic en què s'incorpori al programa, l'edat de 15 anys i cursi 4r d'ESO. En casos excepcionals es podran incorporar alumnes de 3r d'ESO.
2. Acceptació per part de l'alumne/a i dels seus pares o representants legals, expressada amb la signatura d'un document escrit.
3. Proposta de l'equip docent o de la comissió d'atenció a la diversitat en relació amb l'adaptació curricular de l'etapa.

L'alumne/a podrà participar en aquest Projecte durant un curs acadèmic o bé durant un o més trimestres, segons la valoració que en facin el propi alumne/a, la seva família, el seu tutor/a i l'equip docent.

QUARTA.- L'equip docent elaborarà un currículum adaptat a les necessitats formatives de cada alumne/a amb la finalitat que amb aquest pugui assolir les competències bàsiques.

L'estructura organitzativa del centre podrà permetre que cada alumne/a pugui tenir un currículum personalitzat, que fins i tot podrà variar cada trimestre si es considera necessari. Cada alumne/a que participi en aquest projecte estarà integrat en un dels grups de 4r d'ESO, essent aquest el seu grup de tutoria i participarà en el Projecte quan sigui adient.

CINQUENA.- L'Ajuntament dees compromet a facilitar l'accés dels alumnes a les instal·lacions adients on podran dur a terme activitats d'aplicació pràctica. Aquestes activitats són part integrant del currículum formatiu, per la qual cosa els alumnes continuaran escolaritzats a tots els efectes a l'IES durant el temps que les duguin a terme.

L'Ajuntament de..... col·laborarà amb el centre docent en què l'alumnat està escolaritzat en la realització d'activitats educatives específiques. Així mateix facilitarà al centre docent tota la informació necessària per a l'avaluació i consegüent orientació del procés d'aprenentatge dels alumnes.

SISENA.- L'Ajuntament dees farà càrrec de la totalitat de les despeses que comporta la realització d'aquestes activitats.

SETENA.- A l'acabament del curs, l'IES elaborarà una memòria avaluativa del projecte i del grau d'assoliment dels objectius proposats i en donarà compte al Consell Escolar del Centre, del qual l'Ajuntament de forma part.

La inspecció d'Ensenyament farà la supervisió del procés d'assignació d'alumnes, del seu seguiment i dels resultats.

VUITENA.- La signatura d'aquest conveni no suposa un increment de despesa per al Departament d'Educació.

NOVENA.- Aquest conveni serà vigent durant els cursos acadèmics 2006/07 i 2007/08. Podrà prorrogar-se sempre que ho manifestin de manera expressa les parts signatàries abans de la finalització de la seva vigència.

DEZENA.- Seran causes de resolució del conveni:

- a) Mutu acord de les parts, manifestat per escrit.
- b) Denúncia d'una de les parts, feta amb un mínim de tres mesos d'antelació.
- c) Les generals establertes per la legislació vigent.

ONZENA.- En cas de produir-se alguna qüestió litigiosa sobre la interpretació del conveni serà competent la Jurisdicció contenciosa administrativa en virtut de la seva matèria.

Perquè així consti, s'estén el present document en exemplar duplicat a un sol efecte i, en prova de conformitat, el signen les parts indicades en el lloc i data.

**LA DIRECTORA GENERAL D'ORDENACIÓ
I INNOVACIÓ EDUCATIVA**

L'ALCALDE DE

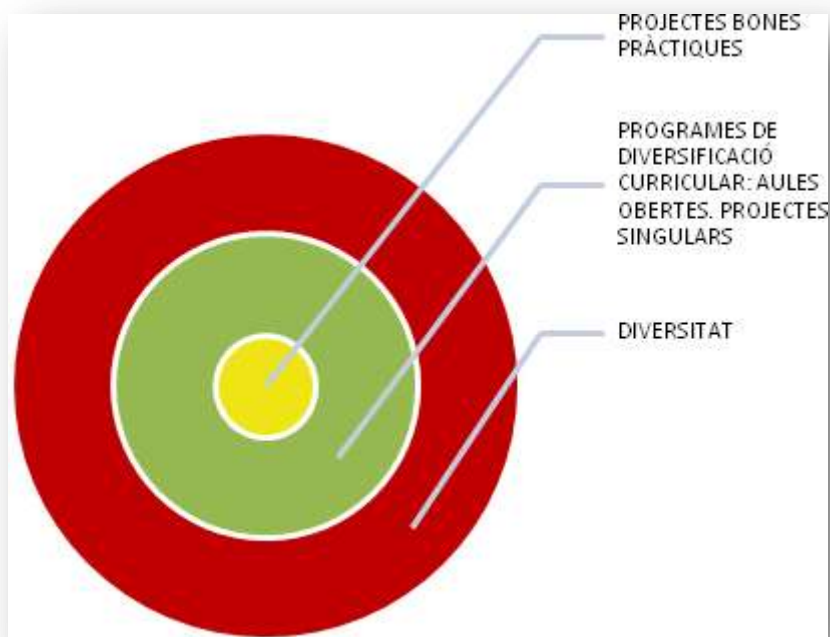
Isabel Darder

Bloc 3

Treball de camp

Propòsit 3: Conèixer l'estat actual de la qüestió i "analitzar" les estratègies per educar en la diversitat que es duen a terme dins l'àmbit de la Delegació Territorial d'Educació de Tarragona

Propòsit 4: Cercar experiències pràctiques i positives per tal de que puguin ser conegudes per la comunitat educativa. Models i estructures de programes de diversificació curricular.



75. Estructura del treball de camp. Font pròpia.

**Treball de
camp**

Bases teòriques relatives al treball d'investigació.

Algunes observacions sobre la investigació. Paradigma.

El concepte paradigma té moltes concepcions, implica una visió del món i manera d'abordar la complexitat de la realitat. És un cos ideològic, filosòfic i científic que la comunitat científica considera en una època o un moment ideològic determinat. "Matriu disciplinària que abasta generalitzacions, supòsits, valors, creences i exemples comparatius d'allò que constitueix l'interès de la disciplina" (Khun 1980:84). "Concepcions dels problemes i procediments que els membres de determinada comunitat d'investigació comparteixen i en funció dels quals realitzen les seves investigacions i exerciten el seu control" (Shulman, 1989: 11).

Funció del paradigma: Serveix de guia i control. Indica problemes. S'orienta cap al desenvolupament. Aporta eines i ordre.

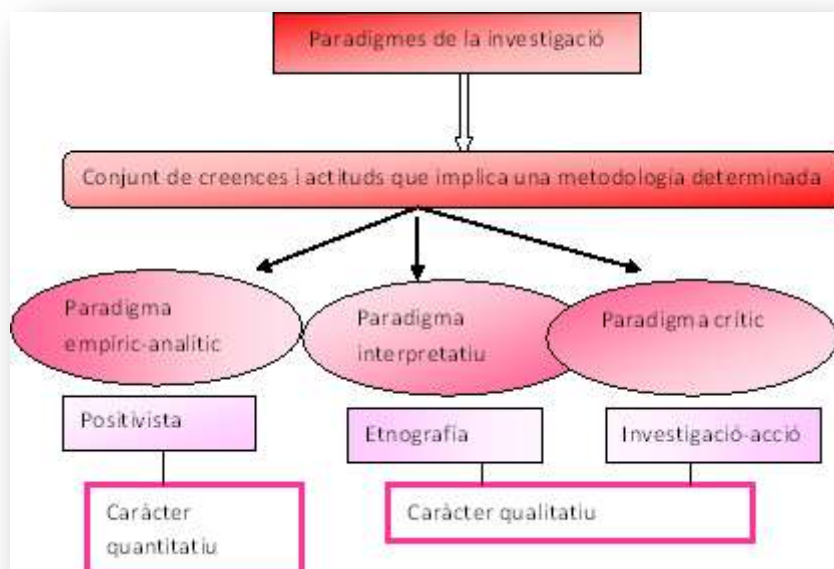
Tipus de paradigmes.

Paradigma positivista. Lligat a la pedagogia experimental, és empíric-analista, científic-quantitatiu, científic-naturalista, científic-tecnològic i funcionalista. Autors representatius són Lecompte i Dunkhein. Té com a característiques la cerca d'un coneixement sistemàtic comparable, comprovable, mesurable i replicable, la preocupació fonamental és la recerca de l'eficàcia i incrementar el corpus del coneixement, utilitza el llenguatge científic universal, busca la correspondència entre la teoria i la veritat, parteix de que la realitat és observable, mesurable i quantificable, la recerca és independent del subjecte, a partir d'una mostra significativa generalitza els resultats. El model és hipotètic-deductiu. Els procediments són qualitius consisteixen en el control experimental, l'observació sistemàtica i la correlació de variables.

Paradigma interpretatiu. Té un sentit antropològic i és una reacció al paradigma positivista. És hermenèutic, interpretatiu-simbòlic i fenomenològic. Autors representatius: Dilthey, Husserl, Neads, Berger, Luckeman, Schotz. La teoria constitueix una reflexió en la praxi i des de la praxi, intenta comprendre la realitat, insisteix en la rellevància del fenomen, intenta aprofundir en els diferents motius dels fets. L'individu és un subjecte.

Paradigma crític. Sociocrític. *"Així com l'educació no és neutral, la investigació tampoc ho és"* (Escola de Frankfurt, Marcuse, Appel, Adorno, Habermas). La recerca es genera en la pràctica i

des de la pràctica, tenen una visió global i dialèctica de la realitat educativa i una visió democràtica del coneixement. La teoria i la realitat mantenen una dialèctica constant, la recerca es basa en la transformació de la realitat des d'una dinàmica alliberadora i emancipada dels individus.



76. Paradigmes de la investigació. Esquema extret de l'assignatura MÈTODES D'INVESTIGACIÓ EDUCATIVA DELS ESTUDIS DE Psicopedagogia de la URV curs 2006-2007 Joana Tierno, professora URV.

Investigació qualitativa

La metodologia que utilitza la investigació qualitativa, es tracta d'un sistema de naturalesa oberta, que no implica categories a priori, que mostra esdeveniments, comportaments i relacions entre els fets i que pot permetre l'obtenció de descripcions detallades, l'explicació de processos subjacents, la identificació de principis genèrics i patrons de conducta a partir de situacions específiques.

La metodologia qualitativa permet fer recollida, anàlisi i interpretació de dades no mesurables objectivament, dades que generalment no es poden resumir en nombres, això no vol dir que hi hagi manca d'objectivitat. Aquesta metodologia cerca recollir informació bàsica d'una situació i conèixer informació de naturalesa subjectiva.

La metodologia qualitativa permet més flexibilitat en l' investigació que la quantitativa, encara que és difícil fer generalitzacions, cosa que no vol dir que sigui inferior, sovint són complementàries.

Les dades en la metodologia qualitativa.

En cuanto a los datos, estos pueden ser fenómenos que ocurren naturalmente, como secuencias de comunicaciones y flujos de comportamiento. (Goetz y Lecompte, 1988: 156).

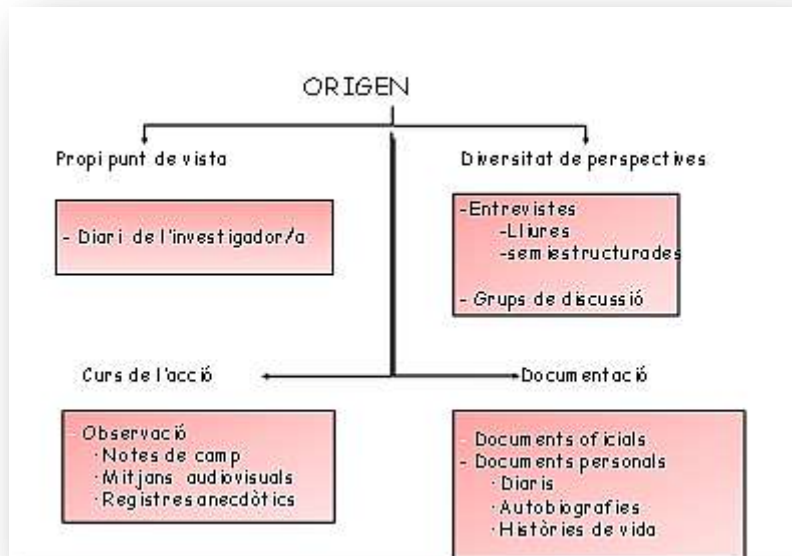
Los materiales que las personas que realizan el estudio registran activamente, tales como las transcripciones de entrevistas y notas de campo tomadas mediante observación participante. (Bogdan y Biklen, 1982:73).

Els elements inclosos dins del concepte de dada són: El contingut informatiu, l'elaboració de la realitat, han d'estar enregistrades en un suport físic i expressades mitjançant un llenguatge.

Les característiques de les dades qualitatives són: Elaborades en els contextos naturals, requereixen una mínima instrumentalització, es poden expressar en paraules o imatges, recullen una àmplia i diversa informació descriptiva.

Origen de les dades.

Les eines que utilitza la metodologia qualitativa per a l'obtenció de dades parteixen del contrast entre el propi punt de vista de l'investigador amb les observacions pertinents i les diferents perspectives dels actors, aconseguides mitjançant entrevistes i /o grups de discussió, així com també els documents escrits relacionats amb l'objecte d'estudi.



77. Origen de les dades en la metodologia qualitativa. Esquema extret de l'assignatura MÈTODES D'INVESTIGACIÓ EDUCATIVA DELS ESTUDIS DE Psicopedagogia de la URV curs 2006-2007 Joana Tierno, professora URV

Les entrevistes.

Entrevistes personals no estructurades, on es pretén que els entrevistats expressin lliurement les seves opinions i creences sobre algun tema. L'èxit depèn de l'habilitat de l'entrevistador per a crear un ambient adequat i de la sinceritat i profunditat de les respostes. Es tracta d'entrevistes amb total llibertat de l'entrevista per a reflectir opinions i creences. La gràcia de l'entrevistador, és dirigir la conversa cap a les àrees de màxim interès.

Entrevistes personals semiestructurades, on l'entrevistador segueix unes pautes per a cobrir una sèrie de temes del seu interès per a la investigació, s'ha de seguir un guió que cal memoritzar-lo, deixar silencis si s'escauen i deixar allargar certes respostes, resumint. És bo enregistrar-les, amb el consentiment de l'entrevista't i mantenint la seva confidencialitat.

Els grups de conversa o grups de discussió.

Els grups de conversa és una eina utilitzada en la metodologia qualitativa. La conversa és una forma natural de construir i compartir coneixements.

És important aconseguir la mirada complementària, interessen els arguments, no la discussió sinó l'argumentació, allò que vol dir cada persona, el sentit de la seva argumentació. La realitat és diversa com més mirades tinguem, millor.

Els grups de conversa també es poden anomenar grups de discussió, seguint la nomenclatura de (Ibáñez, 2000) que argumenta la paraula discussió perquè creu que les persones aporten ciència des de baix (ego) i la societat ho fa des de dalt (superego), el debat està entre els subjecte i la societat. Creu que a diferència d'altres investigacions, on la persona era l'objecte, ara la persona és el subjecte. Els subjectes parlen amb veu pròpia de coses que coneixen. Això es basa en el marc conceptual del constructivisme, el saber es construeix i pren significat en l'entorn social. Les coses no són com són, són com som.

Els grups de conversa permeten fer recerca educativa, per a comprendre la realitat dins d'un marc conceptual. Cada grup construeix un discurs, un sol discurs, l'objecte no és diferenciar el que ha dit cadascú, es volen fer emergir les temàtiques rellevants i els matisos. També es parla del context en el qual està i es construeixen discursos amb significats, tantes unitats de significat com surtin. La finalitat és donar veu a les persones que no en tenen.

Idea del saber, les persones coneixen, són sabies, saben? Hi ha autors que ho neguen i d'altres que ho afirmen. Hi ha el saber savi, que és el que està legitimat, donat que se'ls reconeix l'autoritat, codificat, perquè parlen amb paraules pròpies del seu saber i divulgat donat que ho publiquen i ho expressen en fòrums reconeguts. I el saber del sentit comú que és el que està autoritzat amb la pràctica, formalitzat i visible només en nuclis perifèrics dels saber divulgat.

Els límits són, un control menor que en les tècniques individuals. L'anàlisi de la informació comporta més dificultat, els moderadors precisen formació i experiència, requereix d'un entorn facilitador.

Anàlisi de les dades.

Es tracta d'una tasca necessària, atractiva, complexa i fosca. És el conjunt de manipulacions, transformacions, operacions, reflexions i comprovacions realitzades a partir de les dades, amb la finalitat d'extreure el significat rellevant, respecte a un problema d'investigació.

El concepte d'anàlisi el trobem definit així:

Examen sistemático de algo para examinar sus partes, las relaciones entre las partes y las relaciones entre el todo. (Spradley, 1980: 85).

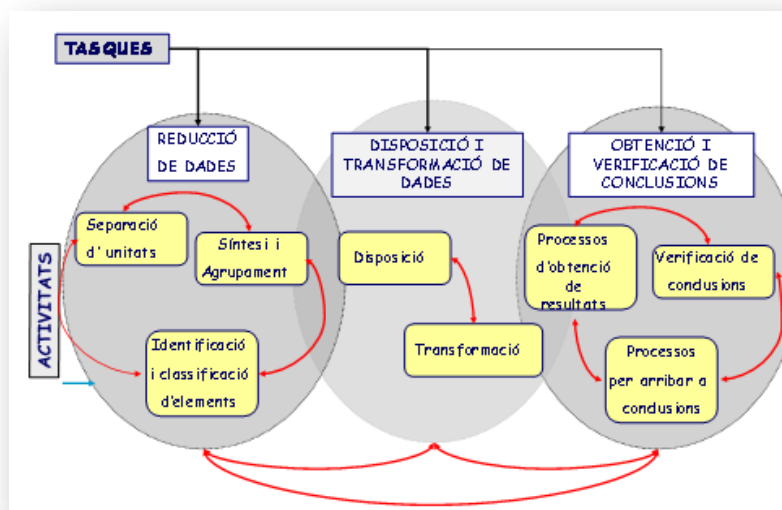
L'anàlisi de les dades qualitatives presenta una sèrie de dificultats que haurem de tenir present, com: Una abundància de dades, la indefinició dels mètodes d'anàlisi, la importància de la component artística, les pluralitats de perspectives, la manca de llenguatge comú i la no ubicació en una fase concreta de la investigació.

Procediment per l'anàlisi de dades.

Tasques de reducció de dades: Focalització. Categorització. Segmentació segons criteris d'espai, temporals, temàtics, gramaticals, conversacionals, socials... Classificació segons sistemes de categories predefinits, emergents, mixtos. Síntesi i agrupament. Selecció.

Disposició de les dades com a conjunt organitzat d'informació presentada en alguna forma espacial ordenada, entenedora i operativa de cara a resoldre les qüestions d'investigació. Es pot fer en diferents tipologies; agrupant segons categories, diagrames, gràfics, matrius textuals.

Les conclusions han d'incloure els resultats de la investigació i la interpretació que se'n fa. S'han d'expressar com a proposicions en les quals es recullen els coneixements adquirits per l'investigador en relació al problema estudiat. Avancen en l'explicació, comprensió i coneixement de la realitat. Contribueixen a la teorització o intervenció sobre la investigació.



78. Tasques i activitats en el mètode d'investigació qualitativa. Esquema extret de l'Assignatura MÈTODES D'INVESTIGACIÓ EDUCATIVA DELS ESTUDIS DE Psicopedagogia de la URV curs 2006-2007 Joana Tierno, professora URV

Procediment pràctic:

Paradigma

El meu plantejament respon al paradigma interpretatiu i el crític.

Les **característiques fonamentals** que defineixen aquesta investigació són les següents:

- La investigació es caracteritza com a fenomenològica, les dades obtingudes dels diferents centres representen la concepció de les estratègies organitzatives de cada centre, de manera que la informació que s'obté serveix per a definir unes categories analitzades en relació als indicadors.
- És de caire naturalista, ja que cada centre és una realitat diferent i posseeix una identitat i manera de funcionar que la diferencia dels altres.
- La investigació és de caràcter interpretatiu, perquè pretén conèixer millor la realitat, tot interpretant-la. Entra dins del marc de la investigació,-acció ja que pretén fer una reflexió sobre la pràctica.

Els objectius:

1. Conèixer l'estat actual de la qüestió sobre el que anomenem atenció a la diversitat, a la Secundària pública dins l'àmbit de la Delegació Territorial d'Educació de Tarragona
2. Cercar experiències pràctiques i positives per tal de que puguin ser conegudes per la comunitat educativa. Models i estructures de programes de diversificació curricular: Aules obertes. Projectes singulars.

Focus.

La recerca es centra en l'anàlisi i el funcionament de les estratègies organitzatives, en l'apartat que correspon a l'atenció a la diversitat i en les pràctiques educatives, en l'apartat que fa esment al funcionament de les aules obertes i projectes singulars, a fi de valorar les formes organitzatives i les estratègies que intervenen en el tractament de la diversitat.

Metodologia

La metodologia qualitativa pot permetre arribar a un coneixement més real i profund de la realitat educativa de les nostres contrades i poder-ne fer una valoració de l'estat actual de la qüestió, tot recollint veus i fets que permetin reflexionar sobre les nostres organitzacions i les nostres pràctiques educatives respecte al tractament de la diversitat. Permet conèixer de primera mà la veu dels protagonistes.

Per l'anàlisi d'algunes qüestions s'utilitzarà la metodologia quantitativa.

Disseny del Pla de treball

Objectius	Metodologia	Accions	Evidències. Respostes.
Conèixer l'estat actual de la qüestió sobre el que anomenem atenció a la diversitat, a la Secundària pública dins l'àmbit de la Delegació Territorial d'Educació de Tarragona	Qualitativa Quantitativa *	Entrevistes semiestructurades amb guió: Inspecció. Centres (equip directiu i/o CAD). Grups de conversa Documentació centres. *Recull de dades del Full de tractament de la diversitat, documents d'organització interna. Aplicatiu específic per al tractament Aplicatiu accés full d'atenció a la diversitat curs 2007-2008	Què s'entén per diversitat? Tractament de la diversitat. Valors que el sustenten Com és el currículum que contempla l'atenció a la diversitat? De qui és responsabilitat l'atenció a la diversitat? Com ha de ser el professorat que atengui a la diversitat? La Comissió d'atenció a la diversitat. Com és l'avaluació dels grups anomenats de diversitat? Al entorn de quins models giren les actuacions relatives al tractament de la diversitat. Respostes educatives. estratègies.*
Cercar experiències pràctiques i positives per tal de que puguin ser conegudes per la comunitat educativa. Models i estructures de programes de diversificació curricular.	Qualitativa Quantitativa (en aspectes puntuals)	Entrevistes: professorat aula oberta. Responsables de projectes cogestionats Observació Grups de conversa. Sessions de formació. Documentació pròpia del centre. Reculls de premsa. Materials de treball.	Aules obertes: Definició. Àmbit d'actuació. Trets significatius de les aules obertes i el seu context escolar. Curs d'inici de l'experiència i funcionament actual. Nombre de professors/es que intervenen. Nombre d'alumnat que gaudeix de l'experiència. Tipologia del projecte. Nivell on s'aplica l'estratègia. Estructura. Utilització de les TIC Participació en diferents programes institucionals. Causes que han portat a l'aplicació. Diagnosi prèvia. Objectius/Finalitats. Compromís. Tipologia d'alumnat Professorat. Perfil. Nombre... Com?. Currículum, metodologia, recursos, material. Avaluació: Alumnat i experiència. L'aula oberta i la resta de la comunitat. Projectes singulars: Definició. Antecedents. Com es concreten? Projectes concrets. Relacions entre els projectes.

Procediment

Establir contacte amb els agents que es relacionen amb l'atenció a la diversitat de l'alumnat, tot cercant les diferents mirades sobre l'atenció a la diversitat per intentar copsar l'opinió d'un ampli sector de la comunitat educativa.



79. Les mirades sobre la diversitat, utilitzades en el treball de camp. Font pròpia.

- Inspecció educativa de la Delegació Territorial d'Educació de Tarragona.
- EAPS de la Delegació Territorial d'Educació de Tarragona.
- Hem seleccionat els centres d'ESO que tenen concedida una aula oberta, i/o participen en un projecte singular, dins l'àmbit territorial de la Delegació Territorial d'Educació de Tarragona.
- Formació permanent: Curs d'iniciació d'aules obertes. Seminari d'aules obertes.
- Responsables de programes singulars de diferents Ajuntaments.
- Centres de recursos.

Respecte a la Inspecció.

Presentació. Entrevista individual informal amb els inspectors relacionats amb l'àmbit de l'atenció a la diversitat. Demanda del buidat de dades sobre l'atenció a la diversitat recollida en les carpetes "liles" d'inici de curs. Entrevista formal amb la Inspectora.

Documents del seminari per equips directius, sobre atenció a la diversitat curs 2007-2008, àrea Baix Camp i Priorat.

Respecte als EAPS.

Tramesa de cartes adreçades a la direcció.

[Entrevistes semiestructurades, amb guió](#) o grups de conversa segons guió .

Respecte als centres.

A partir d'entrevistes personals semiestructurades, amb un guió previ, als responsables de l'atenció a la diversitat en els centres (coordinadors pedagògics, caps de departament d'atenció a la diversitat,...) s'han recollit dades significatives en relació al tractament organitzatiu de la diversitat als centres.

Relatiu a les aules obertes, s'han fet entrevistes als tutors/es d'aquestes aules i s'han fet observacions del funcionament de les aules, en els llocs on el temps i la disponibilitat ha estat possible.

[Enviar cartes adreçades als directors dels centres exposant la meva demanda.](#)

La demanda anava encarada en quatre eixos:

- Entrevista amb el membre de l'equip directiu, o coordinador/a de la CAD. L'entrevista té un guió preestablert. [En forma qüestionari](#), per a la utilització de l'entrevistador.
- Grup de conversa amb els membres de la CAD.
- Entrevista amb el/la tutor/a de l'aula oberta.
- Observació de l'aula oberta.

Respecte a la formació.

Qüestionari en forma de fitxa. Anàlisi de la pròpia pràctica. Grups de conversa

Respecte als responsables de projectes singulars de diferents ajuntaments.

Entrevista lliure i recollida de material.

Respecte als CRP.

Demanda d'informació sobre formació relativa a l'atenció a la diversitat.

Instruments: Entrevista personal semiestructurada.

L'instrument que s'ha utilitzat per a la recollida de dades ha estat l'entrevista personal semiestructurada, amb un qüestionari amb la finalitat de guió per a l'entrevistadora.

El model utilitzat ha estat de preguntes obertes per tal de recollir la informació de manera més contextual i qualitativa.

Aquest qüestionari ha estat utilitzat en les entrevistes, però no s'ha seguit fil per randa, ja que les entrevistes sovint s'han convertit en una conversa informal, on anava prenent anotacions on procurava que sortissin, d'alguna manera o altre, totes les preguntes.

Les preguntes del qüestionari han estat formulades amb l'objectiu de recollir la informació necessària per analitzar algunes de les nostres pràctiques educatives des la perspectiva d'organització de centre, per tal d'arribar a fer un quadre de les estratègies que s'utilitzen i valorar quin és el model d'atenció a la diversitat més comú.

Les entrevistes s'han realitzat a persones que posseeixen la informació necessària en relació a les preguntes.

Les informacions han permès fer comparacions i estimacions dels resultats obtinguts d'una manera qualitativa.

El context on s'ha aplicat el qüestionari i les entrevistes ha estat de grups naturals ja formats, amb la intenció d'obtenir unes dades que permetessin analitzar les pràctiques reals dels centre.

Estructura del qüestionari.

Qüestionari centres.

S'ha elaborat un [qüestionari](#) de 41 preguntes, però al fer la prova pilot amb la primera entrevista va quedar palès que no era viable fer contestar les preguntes una per una, que l'interlocutor establia un diàleg obert on anava contestant allò que es volia saber, amb el seu propi llenguatge i discurs, la qual cosa podria ser més útil. Per tant, el paper de l'entrevistadora consistiria a introduir allò que interessava i que no s'explicités en el discurs de l'entrevista't.

També s'ha trobat que l'interès de molts dels entrevistats era mostrar el centre, les evidències del que es fa.

El qüestionari per l'entrevista a la persona del Centre responsable d'organització de l'atenció a la diversitat, consta dels següents apartats:

- Bloc A: relatiu al concepte de diversitat, valors que el sustenten.
- Bloc B: respostes organitzatives en el Centre.
- Bloc C: Aules obertes, com a resposta organitzativa.

El qüestionari per l'entrevista amb els tutorands d'aula oberta consta dels següents apartats:

- Anys de funcionament. Evolució.
- Estructura organitzativa. Tipologia del treball. Perfil de l'alumnat i del professorat.
- Projectes, treball concrets.

Altres instruments.

Guió per a la conversa amb la inspectora.

Pauta per als grups de conversa.

Pauta per a les sessions de formació.

Enquestes de valoració per l'alumnat d'aula oberta. (de diferents centres i projectes).

Guió obert per a les entrevistes amb els responsables dels projectes dels Ajuntaments.

Documentació pròpia dels Centres.

Treballs realitzats pels grups de formació.

Recollida i anàlisi de dades.

Les entrevistes a les persones dels centres han estat molt variades: Es portava un qüestionari, però la implicació de la investigadora en el context educatiu, el seu tarannà, i la coneixença d'algunes persones amb les que s'ha parlat o el reconeixement d'inquietuds comunes, ha conduït a una conversa distesa, tot apuntant allò que semblava més significatiu en alguns casos, i mitjançant la gravació en altres.

Hem parlat amb persones molt interessants. En el desenvolupament de la conversa hem vist que ens movien inquietuds semblants, la cerca de solucions i les inseguretats de saber si estem fent el millor o no, la problemàtica de les diferents visions que hi ha als claustres sobre el que significa aprendre i ensenyar.

Hem conversat amb persones que gestionen el tractament de la diversitat, per tant amb persones que veuen l'educació des d'un punt de vista ampli, que es preocupen per la millora de l'ensenyament en general i per a la millora dels aprenentatges de grups d'alumnes amb risc de marginació i/o exclusió i que es preocupen per cercar solucions.

També s'han utilitzat textos de suport com les redaccions dels plans d'atenció a la diversitat i d'altres documents que han facilitat els centres.

Anàlisi de dades.

Ha estat l'etapa del procés d'investigació que ha permès reflexionar, a partir de tota la informació extreta de les entrevistes efectuades. Ha implicat treballar amb les dades, compilar-les, sintetitzar-les i organitzar-les en categories i, en definitiva, descobrir què han aportat a la recerca.

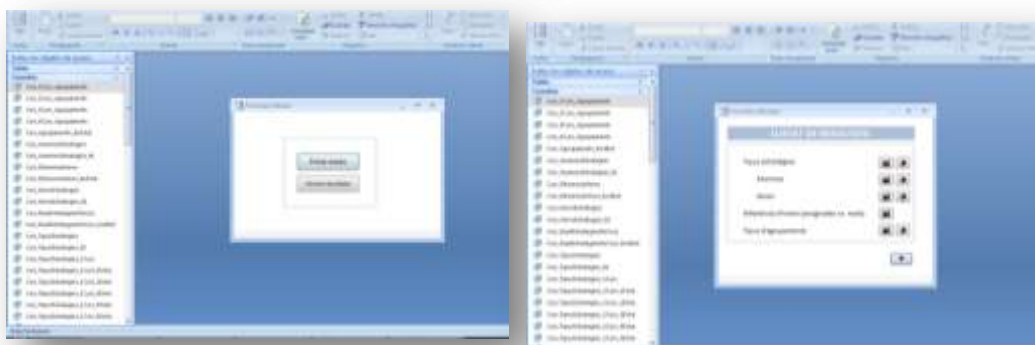
S'ha caracteritzat per ser bàsicament inductiva, constructiva i subjectiva (Goetz i Lecompte 1988): Inductiva, ja que s'ha centrat en el descobriment de constructes i proposicions que han donat lloc a categories, a partir de les dades relatives a les pràctiques organitzatives dels diferents centres. Constructiva, perquè els resultats obtinguts, han permès construir un coneixement sobre l'anàlisi d'algunes de les formes organitzatives, en relació als enfocaments inclusius. Subjectiva, ja que ens ha permès extreure informació sobre les diferents organitzacions dels centres analitzats, amb la finalitat, en algun moment, de poder iniciar una nova recerca o d'establir algun pla de treball.

Un cop realitzada l'entrevista/conversa, s'ha elaborat una taula respecte als diferents apartats amb les respostes obtingudes. S'ha dut a terme un procés de categorització que ha permès fer inferències d'anàlisi de les respostes donades pels centres. Aquest procés, consisteix en resumir o reduir les respostes verbals de les entrevistes en un nombre determinat de categories. Hi ha respostes que, amb paraules diferents, diuen el mateix que altres; en aquest cas, s'inclouran dins d'una mateixa categoria. Així doncs, totes les respostes donades pels centres seran incloses en alguna de les categories identificades.

A partir d'aquest anàlisi s'han elaborat les conclusions.

Accions efectuades.

ACCIONS	QUANTITAT
Entrevistes a inspecció.	3
Entrevistes a centres.	18
Grups de conversa.	3
Entrevistes a responsables projectes cogestionats.	4
Aules obertes.	18
Aplicatiu accés full d'atenció a la diversitat curs 2007-2008.	13



80. caràtula aplicatiu. Font pròpia.

Resultats.

Les entrevistes no es transcriuran íntegrament, tot i que resten a la disposició de qui les vulgui consultar (annexos), sinó que s'analitzarà el contingut d'aquestes segons l'apartat que s'estigui tractant, fent èmfasi en les diferents mirades que s'han trobat sobre una mateixa temàtica.

Les cites literals es trobaran, intercales en el text, en cursiva i amb cometes. S'introdueix un codi per a poder-les localitzar en els annexos. (número de centre, (d), si es tracta d'un document, (ed) si es tracta d'una entrevista a un membre de l'equip directiu, (ep) si es tracta d'una entrevista a un professor/a, o un membre de la inspecció. (g) si es tracta d'un grup de conversa. EAPS i (gf), grup de conversa formació.

Treball de camp: Atenció a la diversitat segons els informants claus: Equips directius, professorat, inspecció, EAP i documentació.

Objectius	Evidències. Respostes.
<i>Conèixer l'estat actual de la qüestió sobre el que anomenem atenció a la diversitat, a la Secundària pública dins l'àmbit de la Delegació Territorial d'Educació de Tarragona</i>	<p>Hem agrupat les respostes en 9 apartats, que ens permeten tenir una visió de l'estat actual de l'atenció a la diversitat en un determinat territori.</p> <p>Les informacions obtingudes s'han relacionat amb el corpus conceptual elaborat en el treball.</p> <ul style="list-style-type: none">• Què s'entén per diversitat?• Tractament de la diversitat. Valors que el sustenten.• Respostes educatives. estratègies.• Com és el currículum que contempla l'atenció a la diversitat?• De qui és responsabilitat l'atenció a la diversitat?• Com ha de ser el professorat que atengui a la diversitat?• La Comissió d'atenció a la diversitat.• Com és l'avaluació dels grups anomenats de diversitat?• Al entorn de quins models giren les actuacions relatives al tractament de la diversitat.

Què s'entén per diversitat?

Quan es qüestiona el professorat sobre el concepte de diversitat, habitualment, es fa difícil l'elaboració del discurs, el terme forma part del vocabulari habitual, però definir-lo ja és més complicat. En totes les converses, s'ha produït un silenci, tot intentant fer-ne una definició.

Des de l'aplicació de la LOGSE el terme diversitat és present en el nostre discurs. Hi ha professorat que fa diversitat, la comissió d'atenció a la diversitat, fem programacions per a l'atenció a la diversitat, però quan intentem expressar el concepte de diversitat surten definicions ambigües i poc fonamentades, surt el que realment pensem, que és el fruit de les experiències viscudes i del moment ideològic que vivim.

El terme diversitat apareix en tots els documents de gestió del centre, l'atenció a la diversitat constitueix un apartat diferenciat de la resta i té un pes important en la definició del Projecte de Centre. És un eix fonamental dins del sistema educatiu actual, alhora que és un dels més problemàtics pel que fa al seu tractament. El terme ja està acceptat i ha perdut la percepció negativa que tenia al començament, per esdevenir un terme que s'utilitza amb naturalitat, però el que cal és trobar el significat compartit.

Es percep majoritàriament la diversitat com una realitat inqüestionable, el que és difícil d'esbrinar és si aquesta realitat la vivim com un valor positiu o si no tenim més remei que acceptar-la. Entre les persones que han manifestat la seva opinió, o l'opinió general del centre, podem trobar diferents matisos, alguns que han dit simplement que és una realitat i que no hi ha més remei que acceptar-la i d'altres que no han manifestat el fet de qüestionar-ho, és així hi prou, simplement, que s'ha d'aprendre a conviure-hi.

“És una realitat social.” (29ed)

“Diferències socials, el que ens porta la societat que porta les diferències. Ara tenim la diversitat dintre.” (2ep)

Sabem que ens encaminem cap a considerar que tothom és divers i així ho expressem i ho creiem, però quan comencem a esmicolar el concepte trobem que, encara que tothom sigui divers, quan pensem en diversitat pesem en l'alumnat que surt de la normalitat.

“La diversitat ho és tot, pots posar les carpetes que vulguis. Però la demanda que ens arriba és més dels alumnes que tenen desmotivació, distorsió a l'aula i que no saben fer el currículum. El divers és el que no s'adapta a la resta del grup.”(g)

Des d'aquesta perspectiva es troba, tal com s'apuntava en el marc conceptual, l'associació entre diversitat i dificultat. La diversitat està representada per l'alumnat que té mancances, no es parla de necessitats educatives especials,

La diversitat és una realitat inqüestionable. S'accepta que tot l'alumnat és divers però..., la preocupació es centra en l'alumnat amb mancances i dificultats, que s'ha d'atendre amb mesures diferenciades. Sorgeix el concepte de diversitat per dalt i diversitat per baix on emergeix la idea de separació.

ni d'alumnat nouvingut, ni d'ètnies ni de diferents nivells cognitius, ni conductes disruptives; s'acostuma a parlar de mancances, tot incloent en aquest terme, totes i sense especificar, les dificultats d'adaptació que pot presentar l'alumnat.

La preocupació comença amb l'alumnat amb mancances. S'han de buscar recursos per atendre a l'alumnat amb mancances, diversitat per baix, en aquest raonament emergeix la idea de separació i la visió de la diversitat com a problema i no com a normalitat.

"Alumnat amb dificultats." (8ed)

"Mancances que presenten alguns alumnes."(10ed)

"Ho és tot, però... els alumnes que presenten mancances." (29ed)

"Alumnat amb mancances." (13ed)

"Diversitat, "huy" mare meva que difícil, són persones iguals i persones diferents, tots necessiten atenció, però pensem en els que no arriben, els de dictamen ara fins hi tot els que no sabem que fer amb ells perquè es comporten malament." (32ep)

Hi ha un tipus d'alumnat que preocupa el professorat, és el que alguns denominen "objectors escolar", l'alumnat que no sap seguir les regles del joc, els que tenen conductes disruptives, l'alumnat que no "sap estar", que molesta sistemàticament als seus companys, que interromp les classes. No es parla de procedència social o ètnica, percebem que aquests aspectes estan superats, el que costa de superar i el que comporta molts esforços, és l'atenció de l'alumnat que té un model de comportament no esperat, els/les que criden l'atenció, els/les neguitosos/es i intranquils/es, els que no s'esforcen, els/les que no comprenen quins són els marges d'actuació.

Troblem associat el terme diversitat a la diversitat cognitiva o intel·lectual, que es tradueix en la idea de la diversitat per baix i per dalt. Aquesta frase porta implícit un sentiment de voler aconseguir l'èxit de tot l'alumnat i es pot traduir en la separació d'ambdós grups, cosa freqüent, o amb el tractament diferenciat de cada grup, no de l'individu.

"Jo crec que sempre es parteix de la necessitat de que hi ha tota una sèrie d'individus, o de nens i de nenes que necessiten un tractament diferenciat i és un tractament purament de la diversitat, doncs que es fa amb tots aquest, doncs sumant-los tots aquests fem un grup."(g)

“Són tots els alumnes del centre, però hem de considerar la diversitat per dalt i la diversitat per baix.”(4ed)

“Varietat d’alumnes poder-los atendre tant els de per dalt com per baix.”(16ed)

“Necessitats específiques que presenten alguns alumnes que no poden seguir el ritme.”(26ed)

També podem observar que en la literatura pedagògica, la dels documents oficials, es fa esment de la diversitat com a diferències i que les diferències ens aporten riquesa. No sovinteja tant que hi ha diferències que poden conduir a la desigualtat, encara que ho podem trobar de forma esbiaixada quan es parla de no marginalitzar i d’integrar a tothom. Crec que les idees: Diversitat vol dir diferència, que hi ha diferències que s’han de promocionar, les derivades de valors culturals i de singularitats de les persones i diferències que provoquen desigualtats i que s’han d’eliminar o si més no compensar, hauria de sovintejar en els claustres ja que, porta a la reflexió.

Reflexió respecte al concepte de diversitat.

Diversitat vol dir diferència, hi ha diferències que s’han de promocionar, que serien les derivades de valors culturals i de singularitats de les persones i diferències que provoquen desigualtats i que s’han d’eliminar o, si més no, compensar.

“L’atenció a la diversitat, tot i que és un dels pilars més clars (i més discutit) de l’etapa d’ESO, és, de fet, una necessitat derivada de la realitat social que tenim.”(4d)

“Tots som iguals tots som diferents.”(13d).

“Entenent la diversitat com la natural diferència entre les persones (capacitats, actituds, llengua, entorn social...), que aporta riquesa als grups humans, assumim, com a centre, la diversitat d’alumnes com una responsabilitat de tothom.”(9d)

Tractament de la diversitat. Valors que el sustenten.

Declaració de principis.

El sistema educatiu català i les persones que el fan possible, la comunitat educativa, tenen assumit que representa educar en la diversitat. Tothom és conscient que la homogeneïtat, que estàvem acostumats a percebre, ja no existeix, domina la heterogeneïtat, la complexitat, i per tant s'ha de donar resposta.

Raonaments com els de (Gairin, 1998), han calat en la comunitat educativa. Es reconeixen les diferències entre les persones i s'atenen, es pensa en una escola per a tothom i el tractament de la diversitat és un dels elements que marca la qualitat educativa del Centres.

Educar en la diversitat és reconèixer les diferències existents entre les persones i des de aquesta perspectiva entendre que el que pot ser acceptable per a unes persones amb determinades característiques pot ser també acceptable per a totes les persones. Suposa, pensar en una escola per a tots, que fa seva la cultura de la diversitat i que ens situa en un marc de qualitat que no exclou a ningú. (Gairin,1998: 241)

El gran repte és arribar a una escola per a tothom, sense excloure a ningú, tot reconeixent les diferències.

També apuntava que el tractament de la diversitat constituïa un repte important i encara el constitueix. No és un compromís senzill, ja que per a fer-ho s'han de resoldre molts dilemes i s'ha de trencar amb creences i amb imaginaris que ens poden conduir a un món d'incerteses.

S'han de prendre decisions i en les decisions influeixen factors socials, institucionals i personals.

La societat té una gran obsessió pels resultats acadèmics.

Factors socials.

Els centres educatius formen part d'una realitat social i d'una cultura que condiona. Ens trobem amb una societat que, malgrat faci la declaració d'intencions d'arribar

a la inclusió social i a l'igualtat de tots els ciutadans i ciutadanes, té una gran obsessió pels resultats acadèmics dels seus estudiants i per les titulacions, com a element diferenciador.

Miquel Àngel Essomba a la conferència Reptes de l'educació per a una societat inclusiva *en el marc* del segon Congrés de Pedagogia de Tarragona, assenyalava:

L'ús del coneixement com instrument de selecció i jerarquització social, com un obstacle per arribar a la inclusió. Prové d'un determinat imaginari social, la societat pensa que el bo i millor és allò que es va fer amb ells, però sense càstigs i sense memoritzar però el que realment importa són les matemàtiques i la llengua, el fonamental són els resultats a partir d'un coneixement disciplinari. El que si compta és el títol ja que qui sap més a llarga té més. Qui es posa a treballar rep els fruits més aviat, però amb situació precària, qui estudia inverteix. Cada vegada més hi ha gent de 30 a 35 anys que accedeix a la Universitat mitjançant les proves d'accés de 25 anys ."

Aquest imaginari està fonamentat: Per exemple, les notes dels tres primers cursos de l'ESO formen part del barem per entrar a un cicle formatiu. Les notes de la selectivitat permeten entrar o no a una carrera universitària. En els processos de selecció per a entrar a un treball es tenen en compte els resultats acadèmics de proves selectives. L'acumulació de titulacions necessàries per accedir a un treball socialment ben valorat...

Davant d'aquesta perspectiva, que no és res més que estar ancorats en una societat competitiva, no és estrany que el professorat valori els resultats acadèmics. Tal com s'ha esmentat anteriorment hi ha una tendència a agrupar a aquells alumnes que poden obtenir bons resultats acadèmics i els que no, tot intentant millorar els resultats de tots, segons les seves possibilitats.

S'ha d'aprendre, doncs, a respondre a la pressió de la competitivitat amb creativitat i amb plantejaments solidaris, cosa que suposa triar una fita molt difícil.

Es constata una preocupació creixent per l'alumnat qualificat com a bo, hi ha molts professionals que pensen que formar part d'un contorn d'heterogeneïtat fa alentir el seu aprenentatge i l'impedeix assolir cotes més altes.

Es constata una preocupació creixent per l'alumnat qualificat com a bo, hi ha molts professionals que pensen que formar part d'un entorn d'heterogeneïtat fa alentir l'aprenentatge i impedeix assolir cotes més altes, creença molt arrelada malgrat no es fonamenti en cap estudi.

Emergeix la idea de compensar els dèficits per aconseguir allò que es considera normal i "normal" és allò propi de la cultura hegemònica del moment, allò que ens ha de funcionar a tots, els valors universals, sobre tot de currículum i de comportament.

L'idea central és atendre una realitat, per tant el tractament de la diversitat és la intervenció que es fa sobre aquesta realitat. I la realitat és que hi ha sectors d'alumnat que no poden seguir un currículum normalitzat, ja sigui per les seves capacitats i/o el seu comportament.

D'altra banda, s'accepta que tot l'alumnat és divers, però a la vegada s'elaboren categories descriptives, sobre un tipus d'alumnat. Aquest alumnat a priori necessita ser atès des de la diversitat. Les categories apriorístiques, les trobem en l'administració i en el professorat. Seguir amb aquestes creences, impedeix veure la necessitat d'atendre la diversitat de TOT l'alumnat i permet el refugi en l'argumentació de que s'atén de manera indirecta, ja que les mesures adoptades per a un determinat col·lectiu repercutiran en la dinàmica del centre, i per tant, en el tractament de tot l'alumnat.

S'apunta que s'ha d'anar cap a un canvi de metodologia: Els nous currículums basats en competències i la tendència de la formació en pràctica reflexiva, potser seran un camí d'innovació. S'accepten plenament els canvis de metodologia en els grups de "diversitat".

Factors institucionals.

Ens movem en un món complex en tots els sentits, també complex en les ideologies i en les orientacions. Per un banda trobem el discurs ideològic del moment, sota el paraigua de la LOE, que ens hauria d'aconduir cap a un model d'escola inclusiva, i per l'altre el discurs de la realitat. La realitat és la que ens apunta el conseller, Ernest Maragall, en la seva carta La diversitat es gestiona des de la diversitat, publicada a la xarxa el 31 d'octubre del 2008, com a resposta a informacions publicades sobre les anomenades pràctiques segregadores als centres d'educació secundària i la correlació que es planteja d'acord amb l'últim informe de la Fundació Bofill, entre aquestes pràctiques i els resultats educatius dels alumnes. El Conseller, emparat per la idea de la diversitat dóna via lliure als centres, gràcies a l'autonomia de centres,

perquè gestioni la diversitat com creguin més convenient, encara que aconsella que les pràctiques homogeneïtzadores no són recomanables.

El Departament d'Educació no imposa, ni vol imposar, cap model organitzatiu.

El Departament d'Educació proposa i fa recomanacions sobre l'organització dels centres i sobre les bones pràctiques, que donen bons resultats educatius i que s'orienten cap a l'equitat social. També impulsa un bon seguit d'iniciatives adreçades a gestionar la diversitat de l'alumnat. Aquestes iniciatives són alguna cosa més que propostes organitzatives i cada centre les aprofita de manera molt diversa i imaginativa. És contraproductiu posar en qüestió, una i altra vegada, el saber fer dels centres i dels seus professionals. (Maragall, 2009)

La intenció, la bona intenció d'atendre a la diversitat, si que la tenen, el que passa és que potser no acaben d'incorporar metodologies, potser no acaben de saber prou. Recursos molts, quasi tots, però falla la incorporació de noves metodologies, agrupacions diferents dins de la classe, treballs cooperatius, això fa més por, això fa molta por, perquè molts/es professors/es no ho dominen.

Des d'aquest punt de vista, sembla ideal que cada centre pugi gestionar el tractament de la diversitat com cregui més convenient, el problema és que en els centres hi ha una determinada cultura docent, unes maneres de fer que marquen unes línies d'actuació, a vegades uns determinats grups de lideratge que no deixen emergir idees de canvi i que posen l'èmfasi en els elements cognitius i d'aprenentatge. A vegades, aquests grups de lideratge consideren que la seva funció no és atendre la diversitat, que la seva funció és donar coneixements, que es mouen en el paradigma de la pedagogia de l'essència, (potser condicionats per les exigències de la societat) o simplement que no es senten preparats per a tractar amb segons quina tipologia d'alumnat i busquen les solucions fora de l'aula.

"Sí escola inclusiva, però si es fan adaptacions". (1ed)

"Però la demanda que ens arriba és més els alumnes que tenen desmotivació, distorsió a l'aula que no saben fer el currículum, llavors és quan hi ha una mica de desànim i la demanda és de derivació. A veure qui ens ho pot arreglar i nosaltres intentem explicar

que durant el temps que estan allà es poden fer moltes coses, que no és tant la derivació i arreglem el problema, perquè de vegades el problema és molt complex”.(g)


“ En el dia a dia en un centre educatiu es poden anar treballant moltíssimes coses, el professor es veu impotent, sembla que la solució ha de venir de fora i de vegades amb una bona organització ja es pot arreglar. Que intentem treballar més l’acció tutorial, les metodologies, això és el que costa, potser costa com la inclusió escolar, els centres no en volen sentir a parlar, és un concepte que..., clar que també tenen els seus motius. La ràtio és molt important, però és com a molt difícil d’aplicar. Aquest és un dels temes que com a equip rebem aquestes instruccions, la inclusió i tal, però després vas als centres i la simple paraula ja no agrada amb la realitat que tenim com podem aplicar això? Aquí tenim les dificultats, tal com diu B, des de l’aula ordinària ja s’atén la diversitat, els agrupaments ja hi són en general, agrupaments flexibles, desdoblaments això que fa molts d’anys que funcionaven ja funcionen, però les noves coses com treball per projectes, això fa una mica de por, la importància del llibre de text, això encara està molt lluny”.(g).

“NO, no anem cap a una escola inclusiva.” (18ed)

“La intenció, la bona intenció d’atendre a la diversitat, si que la tenen, el que passa és que, potser, no acaben d’incorporar metodologies, potser no acaben de saber prou; recursos molts, quasi tots, però falla la incorporació de noves metodologies, agrupacions diferents dintre de la classe, treballs cooperatius, això fa més por, això fa molta por, perquè molts professors no ho dominen i això fa molta por.”(g).

Factors personals.

El professorat que es sent desbordat, no sap què fer més per atendre l’heterogeneïtat. Elabora discursos com: La quantitat de diversitat que es pot assumir en una aula: *“una mica sí, però tanta no”*. L’heterogeneïtat de les aules afavoreix l’alentiment del ritme de treball i baixa els nivells d’aprenentatges assolits.



La cultura docent marca la línia d’actuació del Centre. Es percep la diferenciació entre cultura docent de primària i de secundària i que caldria aproximar-se als valors de la cultura de primària.

Es troba repetidament la idea de cultura docent, que es fa explícita en els grups de conversa i en algunes entrevistes. La cultura docent del Centre marca la línia d'actuació. Hi ha persones que no es troben còmodes en segons quin tipus de cultura, però no tenen més remei que acceptar-ho i pensen que no es produirà un canvi fins que no hi hagi un canvi de mentalitat majoritari. Hi ha la creença que la cultura docent de primària i de secundària es diferencien i que potser a secundària li caldria la cultura de primària. També hi ha la creença que els centres que eren de formació professional estan més preparats per atendre la diversitat, ja que hi estaven més acostumats.

“És un canvi de mentalitat, la majoria estan molt escèptics, i et diuen: “És que jo no he estudiat per atendre aquest tipus de nens”. Aquest tipus d'expressió és bastant usual, ja que el professor estudia per impartir una matèria i uns continguts, però no per atendre a un nen amb unes dificultats, no consideren la seva part educativa.”(g).

No s'ha situat l'alumnat nouvingut com a eix central de les converses, ni les aules d'acollida com les protagonistes de l'atenció a la diversitat, si en tenen s'han esmentat i prou, si no en tenen, ho han apuntat com una mancança que han de suplir, amb diferents estratègies, tot conservant l'esperança de tenir-ne en un futur.

*Totes les propostes són bones si aconduïxen a l'èxit. **Què és l'èxit?**
L'assoliment de tres eixos:
Superar l'ESO.
Autoestima coberta.
Família contenta.*

Es parla d'evitar el fracàs escolar i d'assolir l'èxit escolar. La comunitat educativa té dos grans objectius a assolir, amb els que tothom hi està d'acord, perquè són de sentit comú: Aconseguir l'èxit escolar i la cohesió social. El problema és com arribar-hi. Es va trobar una resposta que s'hauria de compartir

*“Totes les propostes són bones si aconduïxen a l'èxit, què és l'èxit?
L'assoliment de tres eixos”.
Superar l'ESO
Autoestima coberta
Família contenta.”.(ed).*

Respostes educatives. Estratègies.

Definició de les estratègies.

A tall d'introducció i per veure els paràmetres en els quals ens movem, es vol fer esment d' un document, interessant, elaborat per la Inspecció educativa amb la finalitat d'assessorar als caps d'estudis, en la seva tasca, en matèria d'atenció a la diversitat (curs 2007-2008).

S'hi troba que l'estratègia que es considera útil per a totes les situacions i la més integradora és **l'atenció de l'alumnat amb dificultats, dins de l'aula**. Els requisits són tenir l'alumnat ben identificat i que tots tinguin hàbits de treball individual i autonomia.

Les estratègies són les que es troben al del full del tractament de la diversitat, dels documents d'organització interna dels centres, d'inici de curs. Els centres, mitjançant una graella, han d'especificar les estratègies organitzatives que fan servir: Desdoblament (sense incloure els preceptius), dos professors a l'aula, agrupaments reduïts, atenció a grup reduït fora de l'aula, atenció individual).

Perfil de l'alumnat: Necessitats educatives especials (NEE). Dificultats significatives d'aprenentatge (DSA). Nouvinguts (NV). Tots els alumnes d'un nivell (N1er...). Altres.

S'han d'especificar les estratègies per nivells, el nombre d'alumnat que s'atén, el nombre de professors/es que hi intervenen i en quines matèries, també cal justificar la utilització de l'estratègia.

S'ha d'especificar el nombre d'hores que tenen concedides per l'atenció a la diversitat i el nombre d'hores reals que es fan.

És significatiu que en aquest model no hi figurin estratègies com aules obertes, aules d'acollida, USEE. Cal esmentar que les aules d'acollida i les USEE tenen un full a part, les aules obertes, no.

De la formació per a caps d'estudis que es va realitzar a la Delegació Territorial de Tarragona, durant el curs 2007-2008, s'ha extret el següent quadre resum, realtiu a les estratègies organitzatives (cal fer esment que no hi ha cap document on es contemplin les aules obertes)

ATENCIÓ A LA DIVERSITAT: ESTRATÈGIES ORGANITZATIVES.

Atenció dels alumnes amb dificultats dins de l'aula.	<p>És l'estratègia més integradora per atendre els diferents ritmes d'aprenentatge dels alumnes i forma part de les tasques ordinàries del professor que atén el grup classe.</p> <p>És útil per a diferents situacions de diversitat: des de les adaptacions lleugeres (supressió o ampliació d'alguns exercicis per a alguns alumnes) a atencions molt individualitzades per a alumnes amb ACI.</p> <p>Pot organitzar-se amb més d'un professor dins de l'aula; però no és imprescindible.</p> <p>Quan hi ha més d'un professor a l'aula, és necessari que els alumnes que cal atendre estiguin ben identificats, que la programació de l'aula contempli aquesta situació i que les tasques dels professors estiguin ben definides.</p> <p>Requereix d'hàbits de treball individual i autonomia per part del conjunt dels alumnes del grup classe.</p>
Agrupaments flexibles.	<p>Comporten l'organització de l'alumnat en grups homogenis de volum variable durant el temps en què es desenvolupen.</p> <p>Habitualment s'utilitzen per a la millora dels aprenentatges instrumentals.</p> <p>Suposen, en general, l'aportació d'un o dos professors més (divisió d'un grup classe en dos, de dos en tres, de tres en quatre o cinc...), tot i que no és imprescindible (principalment quan el grup classe no és nombrós).</p> <p>Per garantir-ne l'efectivitat cal tenir present:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Definició de l'adaptació de continguts, materials, metodologies i criteris d'avaluació per a cada grup. • Racionalització del nombre i el perfil de professors que intervenen (intentar que siguin del mateix cicle o especialistes que ja coneixen els alumnes), així com dels desplaçaments pel centre. • Considerar l'organització cíclica dels ensenyaments.
Desdoblaments.	<p>Consisteixen en la divisió d'un grup classe en dos grups heterogenis (disminució de la ràtio).</p> <p>No comporten adaptacions curriculars de grup.</p> <p>S'utilitzen per a la impartició d'ensenyaments que requereixen de grups reduïts i atenció personalitzada, difícil d'assolir amb el grup classe complet (aula TIC, expressió oral i escrita, resolució de problemes, llengua estrangera...)</p> <p>Cal tenir en compte:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La concreció de metodologies i activitats que permetin treure l'aprofitament proporcional a la inversió del recurs. • El desdoblament és un recurs car, cal dosificar-lo. • La reducció de la ràtio d'un grup d'alumnes, sense la definició d'altres variables, aporta poques millores.
Agrupaments reduïts.	<p>Suposen l'agrupació de cinc o sis alumnes amb dificultats significatives, que poden ser de diferents cursos, tot i que convé que siguin del mateix cicle.</p> <p>Requereixen, en general, d'adaptacions curriculars de grup més significatives que els agrupaments flexibles. És necessari tenir-les ben definides i fer-ne el seguiment oportú.</p> <p>En general, convé que se'n responsabilitzi el professorat especialista.</p> <p>És una estratègia fàcilment combinable amb altres modalitats organitzatives: atenció dins de l'aula o agrupaments flexibles.</p>
Atenció individualitzada fora de l'aula.	<p>Consisteix en l'atenció de grups reduïts d'alumnes que tenen ACI i, en conseqüència, segueixen programacions diferenciades.</p> <p>Tret de situacions molt excepcionals, no comporta l'atenció dels alumnes un a un. En general, són alumnes amb dificultats molt importants i han de ser atesos per l'especialista del centre.</p> <p>En el moment de planificar l'atenció a la diversitat d'un centre i les tasques dels especialistes, cal prioritzar i garantir l'atenció a aquests alumnes</p>

Per donar resposta a la pregunta de les estratègies que s'utilitzen, es va creure oportú elaborar un aplicatiu amb l'eina Accés, essent les dades a introduir les del full de tractament de la diversitat, abans esmentat. S'ha introduït una mostra de centres, que permet fer una valoració. S'és conscient que no és exhaustiva, ja que no es pretenia fer una anàlisi quantitativa de les estratègies, però si que es creu que aquest aplicatiu, amb les modificacions necessàries, pot esdevenir una eina útil si és vol fer, en un futur, un estudi quantitatiu més detallat. Es posa a disposició de l'administració, per si ho vol utilitzar.

Nombre d'hores utilitzades en el tractament de la diversitat.

Entre les iniciatives adreçades a gestionar l'atenció de la diversitat de l'alumnat que proposa el Departament d'Educació hi ha les hores per a l'atenció a la diversitat el nombre és variable i està en funció de la grandària del centre i del seu grau de complexitat, és a dir del volum de diversitat de l'alumnat que atén i d'altres factors relacionats amb el perfil socioeconòmic de l'entorn (Vidal, F. 2007: 5)

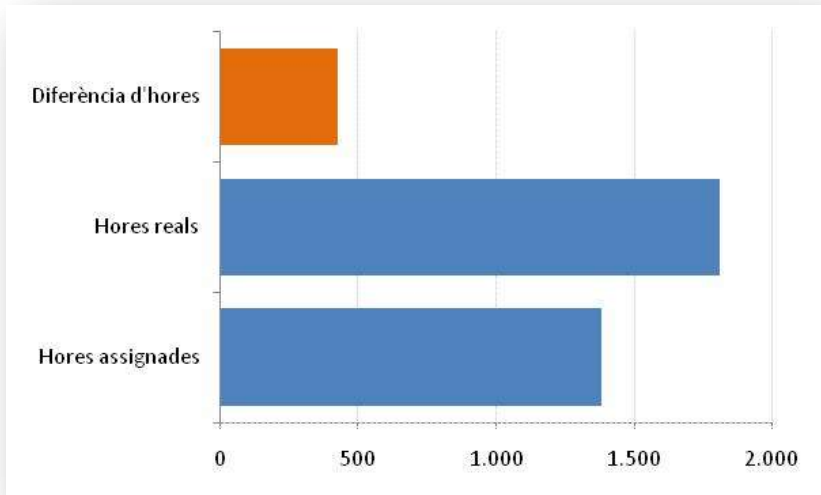
NOMBRE D'HORES, MILLORA ATENCIÓ DE L'ALUMNAT PER CADA GRUP D'ESO

Nombre grups d'ESO	Complexitat estàndard	Complexitat mitjana	Complexitat alta	Complexitat molt alta
Fins 11 grups	4,5	7,5	9	12
De 12 a 15 grups	4,5	6,5	8	10
De 16 a 19 grups	4,5	5,5	7	9
De 20 o més grups	4,5	5,5	6,5	8

La importància que donen els centres a l'atenció a la diversitat es posa de manifest en el nombre d'hores que dediquen en fer diferents estratègies organitzatives.

Els centres en els documents, manifesten que utilitzen més hores de les assignades per l'atenció a la diversitat, i per tant molts esforços organitzatius, que no es comptabilitzen en aquest recompte.

Els centres utilitzen més hores de les assignades per atendre a la diversitat.

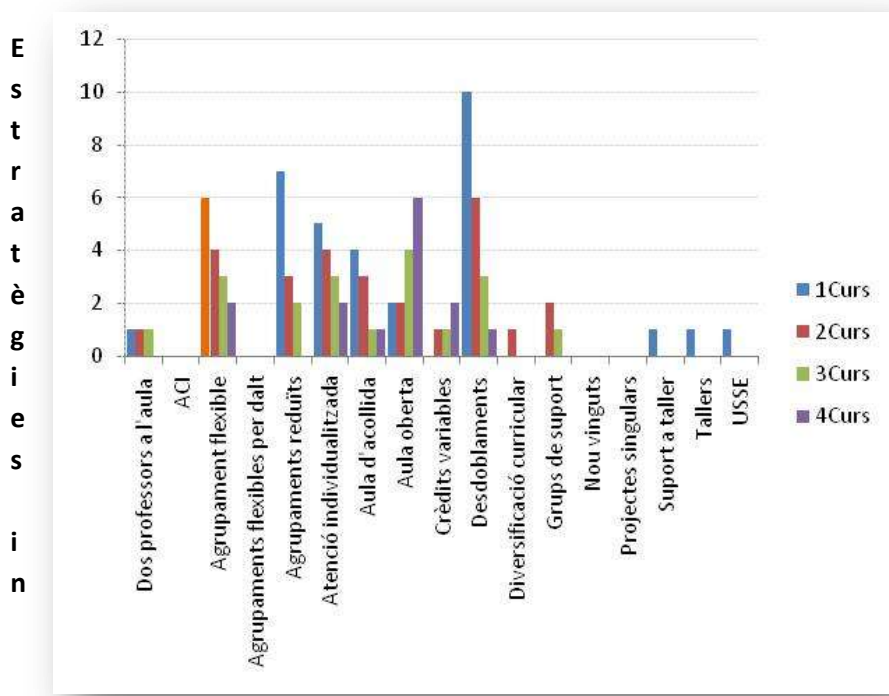


81. Hores reals i assignades, mostra centres (2007-2008).

Nombre d'estratègies.

La característica general és una gran preocupació per donar resposta a la diversitat. Les formes d'agrupaments es tornen cada vegada més complicades i sofisticades, sembla que es vulgui exhaurir el llistat de possibilitats d'atenció a la diversitat que proposa el Departament. L'estratègia que es troba molt tímidament és la d'atendre a la diversitat dins l'aula si s'escau amb dos/dues professors/es, malgrat ser la recomada.

Cal citar que s'ha trobat un centre de nova creació, on l'estratègia és l'atenció de la diversitat dins l'aula, mitjançant grups cooperatius.



82. Nombre d'estratègies, mostra centres 2007-2008.

Estratègies inclusives i estratègies basades en el paradigma del dèficit.

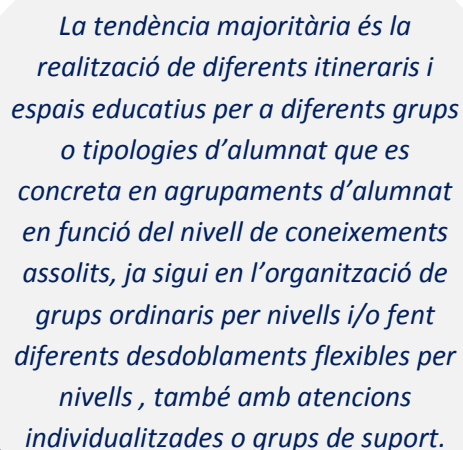
Tot seguint les argumentacions de Pàmies (2006) Ens parla de dos tipus de mesures que es duen a terme als instituts es poden dividir en dos grans grups. Les que tenen plantejaments inclusius i les que són properes al paradigma del dèficit.

Es consideren inclusives totes les que fan referència als projectes de participació ciutadana, Plans d'Entorn, Projectes Singulares... que tenen com a objectiu la millora dels processos d'ensenyament aprenentatge i ajuden a establir vincles amb la societat.

Les del paradigma del dèficit són les que tenen com a base prioritzar els elements cognitius sobre els socials i que comporten treballar de forma individual o en grups similars els processos d'ensenyament aprenentatge.

Les respostes educatives relatives a l'organització d'estratègies, que s'han trobat als centres visitats, estan centrades majoritàriament en els processos continguts, per sobre dels socials. S'utilitzen estratègies que provenen del paradigma del dèficit es a dir, considerar les diferències com dificultats, intentar agrupar-les i realitzar les modificacions del currículum pertinents, mitjançant plans individuals, per aconseguir la normalitat. Quan ja s'han provat totes les estratègies de normalització de continguts i no s'ha aconseguit l'objectiu, és quan apareixen estratègies del paradigma inclusiu i competencial, com les aules obertes o projectes singulars (monitors per fer aprenentatges socials o socio-laborals) on la mirada és fixa més en l'aprenentatge social i el tractament emocional, que en l'aprenentatge de continguts.


La tendència majoritària és la realització de diferents itineraris i espais educatius per a diferents grups o tipologies d'alumnat que es concreta en agrupaments, en funció del nivell de coneixements assolits, ja sigui en l'organització de grups ordinaris per nivells i/o fent diferents desdoblaments flexibles per nivells, també amb atencions individualitzades fora de l'aula o amb grups de suport fora de l'aula.



La tendència majoritària és la realització de diferents itineraris i espais educatius per a diferents grups o tipologies d'alumnat que es concreta en agrupaments d'alumnat en funció del nivell de coneixements assolits, ja sigui en l'organització de grups ordinaris per nivells i/o fent diferents desdoblaments flexibles per nivells, també amb atencions individualitzades o grups de suport.

S'anomenen grups de diversitat als de nivell baix. Hi ha la tendència d'etiquetar amb la lletra "A", al grup de nivell més baix i utilitzar l'ordre alfabètic a l'inrevés del que estem acostumats.

El fet d'etiquetar les mancances com a diversitat i de procurar aïllar-la per a fer-ne el tractament és una evidència més de la complexitat que porta implícita el terme diversitat i la seva concreció.



Els grups de nivell baix s'anomenen grups de diversitat.

Agrupaments per nivells d'aprenentatge.

Tal com hem esmentat anteriorment, la cultura de centre és una peça clau en el tractament de la diversitat. Es troben centres on no es concep fer a primer cycle agrupaments per nivell per als grups ordinaris, s'han de donar unes circumstàncies molt especials. N'hi ha d'altres que fan agrupaments per nivells des de primer d'ESO, tenint com a base les informacions de primària.

(1). "Els grups heterogenis són els que millor garanteixen una atenció educativa no discriminatòria ni segregadora. L' IES vetlla per la formació de grups heterogenis. (...) El centre aposta per l'homogeneïtat, en casos específics, com l'atenció a la diversitat, els grups seran heterogenis. (17d).

(2) Per millorar el rendiment general de tot l'alumnat del Centre, agrupem els alumnes en funció del seu rendiment acadèmic, la diversitat i els diferents ritmes d'aprenentatge."(9d)

(2) Configuració dels grups-classe a l'ESO atenent a criteris que prioritzen el nivell d'aprenentatge dels alumnes i on la seva adscripció es realitza de forma rigorosa d'acord amb les informacions de traspàs de les escoles de primària (alumnes que inicien l'ESO), propostes dels professors/res de les àrees després de l'avaluació inicial i en funció del seguiment del progrés i actitud de l'alumnat al llarg de cada curs." (26d)

Respecte als agrupaments per nivells de coneixements, per ritmes d'aprenentatge, de ritme lent, homogenis... es constata que hi ha professorat, que pel seu tarannà o perquè ja ho ha experimentat sense èxit, no està d'acord en fer-los de forma permanent i considerar-los com a grup ordinari, però sembla ser que s'està en un cercle viciós difícil de superar (es reproduceix cada cert temps). En aquesta línia també es pronuncia el Departament d'Educació: *"El Departament d'Educació està convençut que les fórmules de caràcter homogeneïtzador no ens orienten cap a la qualitat educativa. Per això, ha optat per fer confiança a les direccions dels centres i al seu professorat i per posar al seu abast instruments i orientacions adequades per millorar l'educació."*

A les instruccions d'inici de curs hi trobem (almenys als últims tres cursos, i per al proper curs): *"L'organització de l'alumnat en grups no podrà respondre de manera estable i general a una categorització acadèmica per nivells, ni podrà comportar l'augment de plantilla."*

Malgrat no estigui aconsellat la solució per a la millora dels resultats acadèmics, que adopten la majoria de centres, amb el vist i plau dels representants de l'administració és la separació per nivells d'aprenentatge, diversitat per dalt, diversitat per baix, així es podrà atendre a tothom millor.

Els grups bons nombrosos, ja que no presenten dificultats *"S'hi pot fer classe"*. Els grups entremetjats no tant nombrosos. Els grups molt baixos, molt reduïts. Els grups de nivell alt no acostumen a tenir cap suport, els de nivell mitjà gaudeixen d'estratègies d'atenció a la diversitat i els grups molt baixos tenen un tractament diferenciat.

"08-09 2C b 2A i 2B rendiment baix i desdoblen. Això ha estat gràcies al pla estratègic, ja que l'objectiu que va explicitar el professorat és el de millorar el rendiment."(14ed).

"Per no carregar al segon A i B de baix rendiment amb conductuals, aquestos surten unes hores a l'aula taller de jardineria i fusteria i pintura, els fan amb monitors contractats mitjançant el Pla de millora."(14ed).

"Desdoblements en totes les àrees curriculars dels grups D i E de 1r ESO. Els seus destinataris prioritaris són alumnes que a causa del seu important retard d'aprenentatge necessiten un suport més específic i individualitzat."(5ed).

La creença és que la reducció del nombre d'alumnes afavoreix els aprenentatges, ja que se'ls pot atendre millor.

Metodologies: Al grup bo s'acostuma a aplicar una metodologia tradicional, als grups molt baixos hi ha un canvi radical en les metodologies, tot fent-les més actives, manipulatives, tenint en consideració la zona de desenvolupament proper i que els aprenentatges siguin significatius, en definitiva, adaptades a l'alumnat. Als grups entremetjats hi ha una pseudoadaptació.

Resultats: Els grups bons i molt baixos acostumen a obtenir bons resultats acadèmics, en funció del que s'espera d'ells. Hi ha satisfacció per part del professorat, l'alumnat i les famílies, ja sigui per què s'acompleix l'efecte Pigmalí, sobre tot en els grups de rendiment alt, o perquè s'han fet uns bons Plans individuals i de grup pels de rendiment molt baix.

Als grups entremetjats s'hi acostumen a aplicar més estratègies, ja què és molt difícil trobar la peça de l'encaix. Hi podem trobar desdoblaments, grups reduïts, atencions individualitzades... La creença és que la reducció del nombre d'alumnes afavoreix els aprenentatges, ja què se'ls pot atendre millor i cada vegada es redueix més el grup, però no es fa un canvi substancial de metodologia. També cal tenir present que en l'aplicació de diverses estratègies diferenciades hi ha l'actuació de molts professors/es i que difícilment es troben moments de coordinació.

Apareix la idea que potser no és tant la reducció del grup, sinó l'aplicació de bons Plans individualitzats.

“El sistema no està funcionant perquè C i D no funcionen. Volen treure una proposta per intentar si surt alguna idea brillant, idea de com millorar realment el Centre. Hi ha un plantejament seriós de canvi d'estructura o de repartiments.”(5ed).

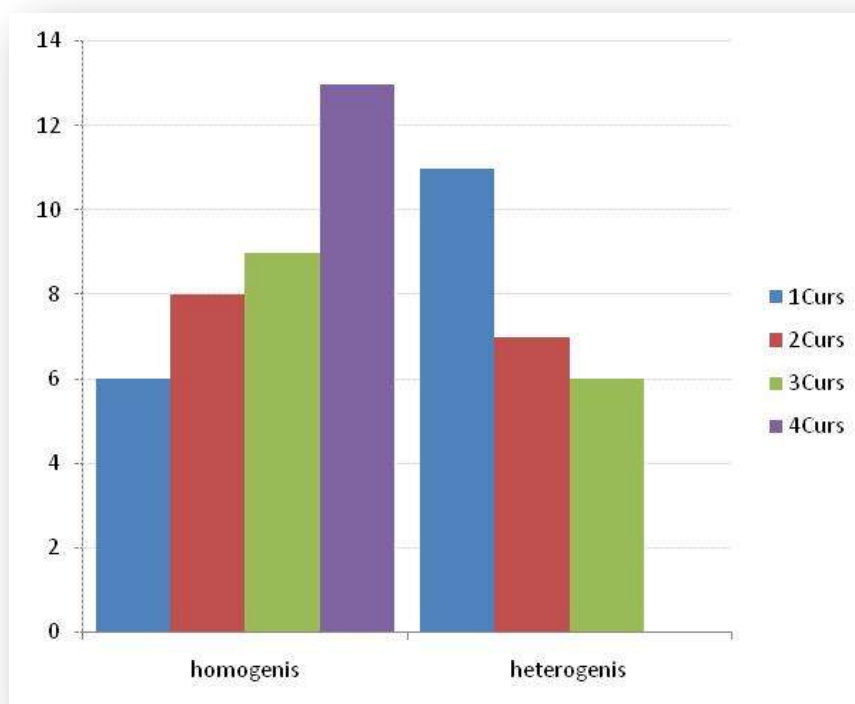
“Problemes a 3r : ABU funcionen SN el mateix que a segon, no funcionen, apatia, desinterès...”(9ed).

“Els alumnes del grup E, tots tenen Plans individualitzats per exemple 2E és un grup conflictiu, però tira té bons resultats perquè realment s'aplica el pla individualitzat.”(5ed).

Els grups de nivell alt i els grups de nivell més baix assoleix els objectius que tenen marcats, no ho fan els grups de nivell intermig.

Com ja s'ha dit s'observa la tendència a fer agrupaments homogenis, però no es fa en tots els centres, també com s'ha esmentat hi ha determinades cultures que ni s'ho plantegen per a primer cicle. A segon cicle ja

està molt més generalitzat, correspondria al que segons la LOGSE eren els itineraris i que han esdevingut en Plans de diversificació curricular i diferents itineraris per accedir a cicles formatius o a les diferents modalitats de Batxillerat.



83. Agrupaments aula ordinària, segons mostra curs 2007-2008

Estratègies ordinàries.

Hi ha estratègies que es podrien anomenar ordinàries, perquè ja formen part de la dinàmica general del Centre, com poden ser les atencions individualitzades, els grups de suport, els agrupaments flexibles, els desdoblaments, en aquesta última estratègia, sovint es comptabilitzen els desdoblaments normatius (els que corresponen a les àrees de ciències naturals, tecnologia i anglès) i d'altres desdoblaments que es fan perquè es considera oportú com a tractament de la diversitat. Aquests desdoblaments poden fer-se de forma aleatòria, per reduir el nombre d'alumnat d'un grup, o utilitzant criteris homogeneïtzadors.

Totes les estratègies s'apliquen de forma molt diversa als centres, ja que els centres també són diversos, això sí, el que tenen en comú és que totes representen un gran esforç organitzatiu.

“Agrupaments flexibles instrumentals des de 1r a 4t d’ESO. Aquest suport consisteix en l’agrupament flexible d’alumnat del mateix nivell i de diferents grups coincidint les hores de les àrees instrumentals de català, castellà i matemàtiques. Es tendeix a agrupar i treballar conjuntament alumnes amb necessitats educatives similars i es revisa periòdicament la seva idoneïtat. Aquestes mesures suposen un esforç organitzatiu en augmentar el nombre de connexions als horaris i, a més a més, un esforç d’adaptació del currículum, planificació i seguiment per part dels departaments implicats.”(9d).

Hi ha propostes sofisticades, que van funcionant, però si els alumnes no aproven l’experiència no és bona.

Es constata que els centres desenvolupen formes organitzatives molt complicades i/o sofisticades que a vegades porten a carrerons sense sortida, com pot ser fer permanents, durant tota l’escolaritat grups de baix nivell, que no s’assoleixin els objectius plantejats.

Fa falta analitzar quines són les decisions curriculars que acompanyen a les estratègies, les que realment són factors determinants per a la pròpia organització.

“Hi ha propostes sofisticades, que van funcionant, però si els alumnes no aproven l’experiència no és bona.”(ed).

No s’evidencia que hi hagi una reflexió profunda sobre la ideologia i les motivacions que porten a l’organització. Les metodologies haurien de condicionar l’organització i no utilitzar una metodologia segons l’organització. S’està d’acord amb Rosa Canals i Josep Alsina, inspectors d’ensenyament, en les idees claus de la xerrada esmentada en el marc conceptual: *“L’organització, al servei de la intenció farà ciutadans competents.”*

Però com sempre ens hauríem de posar d'acord amb la intenció i per això com també s'apunta fa falta trobar temps per a trobar significats compartits, tal com continuen dient: *“Les propostes en si mateixes és difícil de concretitzar-les. La percepció, els protagonistes entenent que hi ha al darrera, és la part important. L'èxit d'una proposta va vinculat a les expectatives del professorat i de l'alumnat i això no acostuma a coincidir. Davant de qualsevol iniciativa s'han de fer compartir les intencions reals del professorat que s'hi ha d'implicar, cadascú es fa la seva pel·lícula, per tant és important compartir les intencions i explicar les expectatives de cadascú. Hi ha dos tipus d'expectatives: L'adequada, la que proporciona espais promocionadors i la inadequada que respon a: jo aconseguixo que aquells tinguin una millor resposta malgrat els altres.*

Manca de reflexió sobre la intenció que porta a l'organització. L'organització al servei de la intenció farà una ciutadania competent.

Estratègies extraordinàries.

Els centres acostumen a exhaurir els vies ordinàries d'atenció a la diversitat abans d'utilitzar les considerades com a extraordinàries com poden ser aules obertes, projectes singulars, programes de diversificació curricular, estratègies de caire més inclusiu pel fet de fer referència a projectes de participació ciutadana, lligades amb l'entorn social o sociolaboral com a espais promocionadors. Per altra banda, aquestes mesures que s'anomenen extraordinàries cada vegada baixen més el nivell del curs on s'apliquen el motiu pot trobar-se en el raonament següent: Al començament de la reforma l'estratègia de la repetició, quasi bé no s'utilitzava, i, durant uns anys, l'alumnat anava passant de curs, els conflictes es trobaven a segon cycle. Des de la LOCE i la ideologia de la cultura de l'esforç, han tornat a haver-hi repeticions tant primària com a secundària, cosa que ha portat a tenir alumnat a segon d'ESO que té 15 anys i que normalment ha tingut i/o té una trajectòria conflictiva. La conseqüència lògica és buscar-hi solucions. Una són les UEC i l'altra és buscar

La gràcia de les estratègies lligades amb l'entorn social, com a espais promocionadors, és la de constituir un canvi organitzatiu i metodològic a la vegada.

estratègies dins dels centres en forma de tallers o el que podríem anomenar pre-aulaoberta, en molts centres aquests tallers els gestiona el propi centre, amb les dotacions dels plans estratègics, en altres hi ha una cogestió entre el Centre i diferents institucions.

Es vol pensar que la gràcia d'aquestes mesures és la de constituir un canvi organitzatiu i metodològic a la vegada i que l'èxit d'aquest enfocament servirà per a la innovació en els centres. D'alguna manera són uns laboratoris d'experimentació per arribar a l'escola inclusiva. Per donar resposta a les veus que creuen que un canvi metodològic és del tot necessari.

A les aules obertes s'apliquen metodologies més lliures i es fa difícil pensar que passaria si s'apliquessin a la resta dels grups. No es pensa en les intencions educatives, que són l'explicació de perquè funcionen més. Quan es comenci a aplicar a l'aula ordinària els canvis metodològics, que s'apliquen a les aules obertes, tenint clares les intencions educatives, llavors s'entrarà en el camí de la innovació.

Hem trobat veus que reclamen canvis, en posem dos exemples:

"Hi ha d'haver canvis metodològics. Es fa necessari."(24ed)

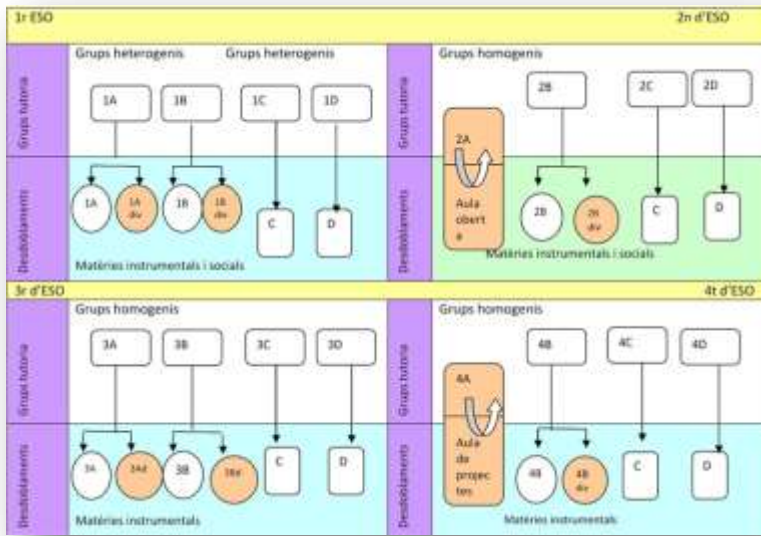
"Problema: el que no funciona ja ho saben, doncs, no seguim fent el que no funciona."(32ep).

Estratègies organitzatives.

En el gràfic s'ha intentat visualitzar les estratègies organitzatives que es duen a terme en 10 centres dels 18 que s'han visitat. S'han marcat amb color els grups que s'anomenen de diversitat.

S'anomena tipologia A quan la complexitat del centre és estàndard, B mitjana, C alta i D molt complexa. (segons barems utilitzats pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, per dotar als centres d'hores d'atenció a la diversitat).

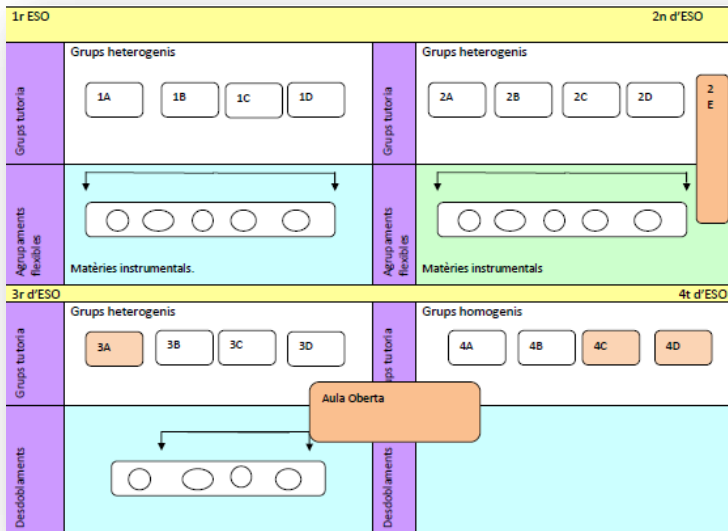
1



Tipologia : C
Agrupaments homogenis, excepte a 1r. Desdoblements en les matèries instrumentals i socials. Dues aules obertes , que comparteixen l'Educació física i les optatives, amb el grup classe ordinari.

84. Centre 1. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009

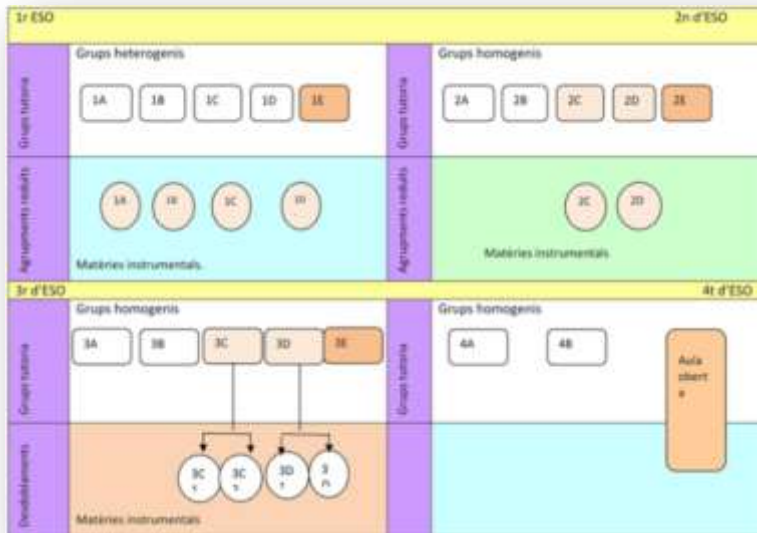
2



Tipologia : C
Agrupaments heterogenis , excepte un tercer , els quarts i les aules obertes
Agrupaments flexibles en les àrees instrumentals. Dues aules obertes , no comparteixen matèries. Horari diferenciat.

85. Centre 2. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009

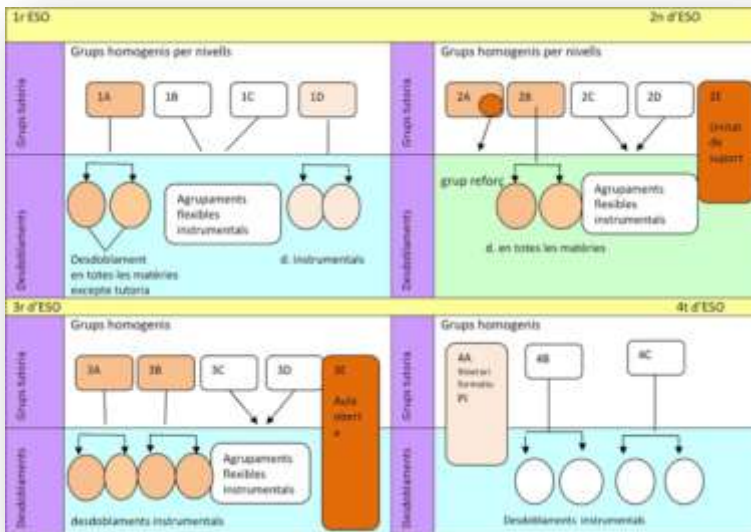
3



Tipologia: A
 Un grup per nivell, anomenat de diversitat a temps complert
 Agrupaments homogenis a partir de segon
 Un aula oberta a temps complert
 Participació en un projecte singular(3r)

86. Centre 3. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009

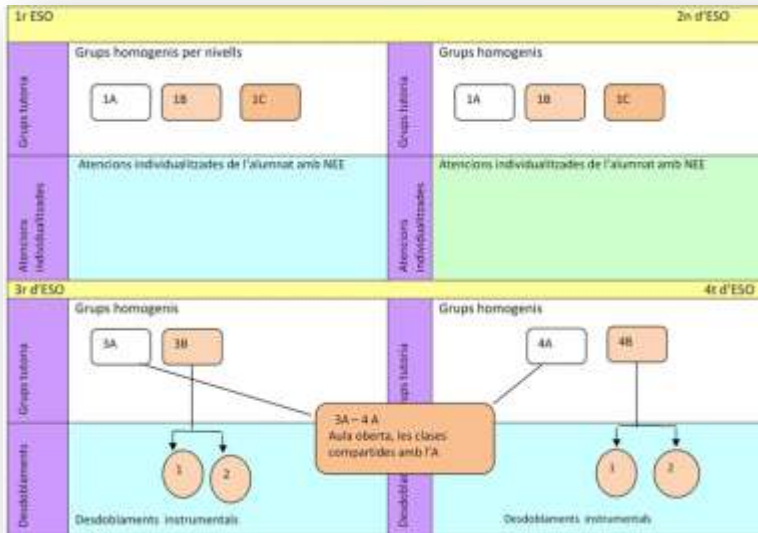
4



Tipologia : D
 Agrupaments homogenis
 Una unitat de suport a segon i una aula oberta a 3r
 Varietat de desdoblaments i agrupaments

87. Centre 4. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009

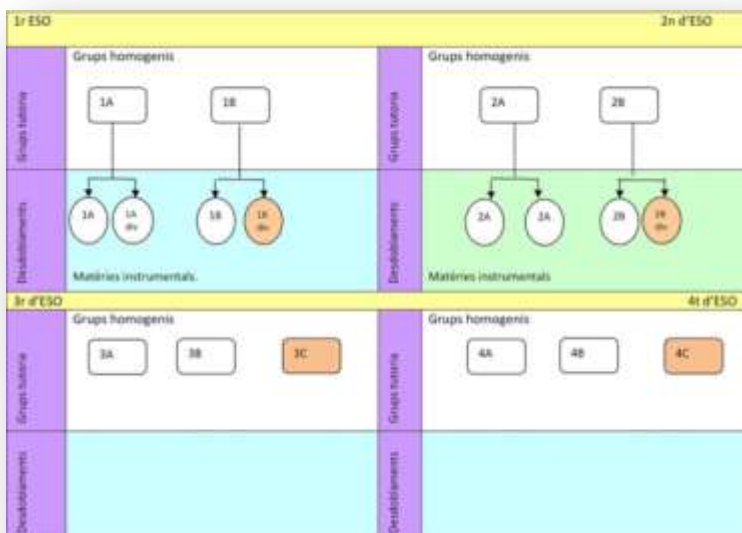
5



Tipologia: B
Agrupaments homogenis.
Aula oberta
Atencions individualitzades
Desdoblaments

88. Centre 5. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009

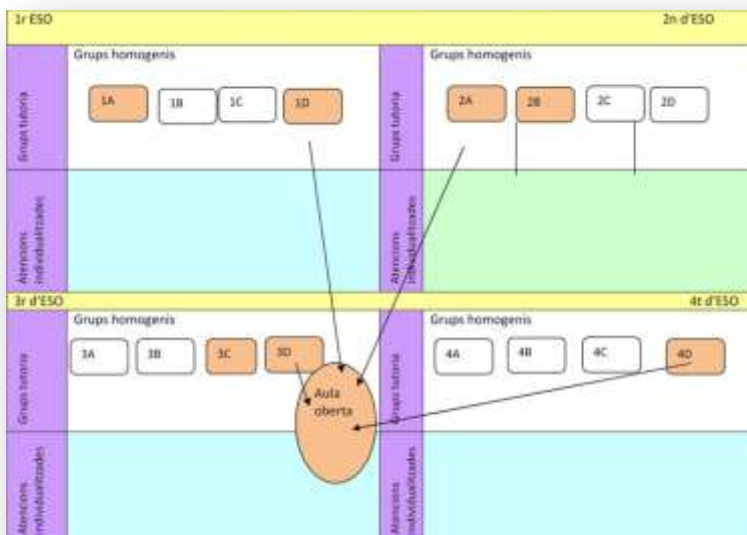
6



Tipologia : B
Agrupaments homogenis
Desdoblaments en les matèries instrumentals i atencions individualitzades
Participació en un projecte singular

89. Centre 6. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009

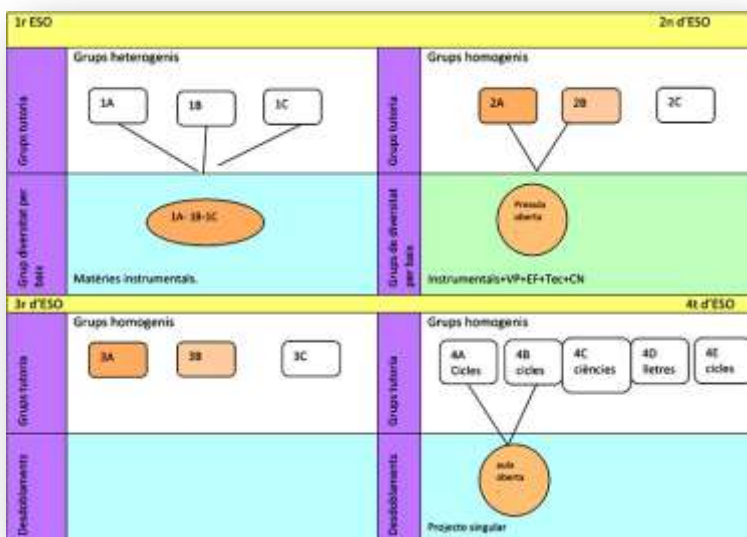
7



Tipologia: B
 Agrupaments homogenis.
 Aula oberta
 Atencions individualitzades

90. Centre 7. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009

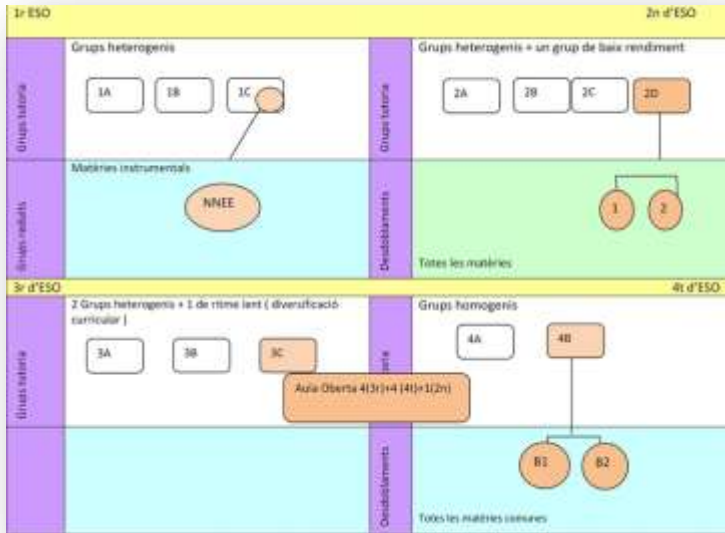
8



Tipologia de centre: B
 Agrupaments homogenis excepte a primer
 Dues aules obertes, una concedida i l'altre a càrrec del Pla estratègic

91. Centre 8. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009

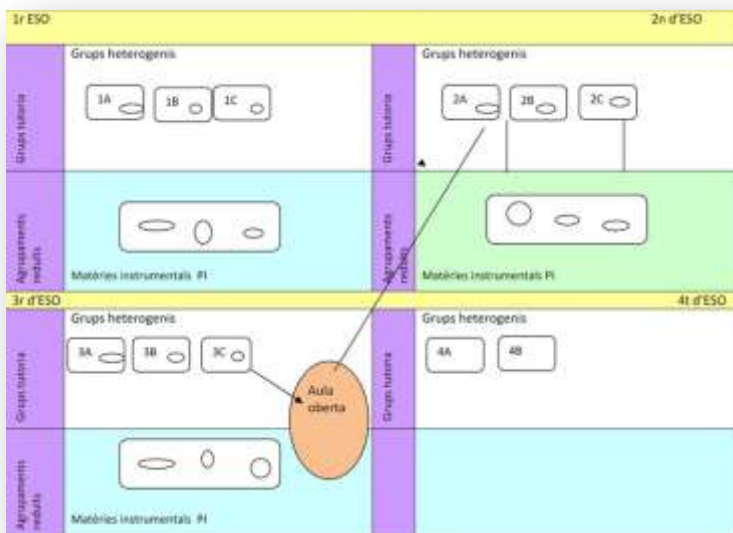
9



Tipologia: B
 A primer grups homogenis, a segon i tercer grups heterogenis+ un grup de baix rendiment, a quart grups homogenis. Aula oberta

92. Centre 9. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009

10



Tipologia: B
 Agrupaments heterogenis. Aula oberta internivells Agrupaments flexibles Atencions individualitzades.

93. Centre 10. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009

Una mirada als gràfics. Pinzellades per a la reflexió.

Malgrat els gràfic semblin molt diferents, cada centre té les seves singularitats, s'hi troben uns denominadors comuns (que també els hem obserat en la resta de centres).

L'agrupament per nivells d'aprenentatge és el denominador comú.

S'utilitzent totes les estratègies possibles, cosa que fa molt difícil explicitar verbal i gràficament tot el que es fa.

S'observa que en bastants centres els grups de baix rendiment, o de diversitat, es subdivideixen. Ens agradaria pensar en l'horari d'un alumne/a un dia qualsevol. Podem trobar que només estigui amb els companys del grup classe de referència, a les hores de tutoria, alguna optativa i l'educació física. Hi ha casos que tenen un horari a la carta, cosa que per un costat els pot beneficiar en l'aspecte de tenir una atenció pràcticament individualitzada, però hi pot haver mancances en l'aspecte de sociabilització.

Pensant en un alumne concret d'un centre concret, a les hores d'instrumentals està en un grup d'acord amb les seves característiques cognitives, a socials està en un grup partit, potser sense classificar, solament per a reduir el grup, en algunes hores de naturals, anglès i tecnologia està en un grup partit normatiu, que es pot fer de forma aleatòria o per nivells. I si és d'aula d'acollida o necessita atencions individualitzades, ja no em parlem; i si pel pla de millora s'ha aconseguit més professors de plàstica també formarà part d'un subgrup. Llavors quin és el grup de referència de l'alumne/a?

Per altra banda, cal fer-se una pregunta. Com li beneficia a un /a alumne/a pertànyer a un grup de baix rendiment?

Estar més ben atès, tenir professorat que podrà atendre tots els seus dubtes i podrà fer-li un seguiment molt acurat, però per altra banda el fet de pertànyer a un grup de baix rendiment representa una pèrdua d'estatus acadèmic. Pot tenir diferents respostes, es pot mostrar disconforme, alguns ho manifesten amb conductes disruptives (potser agreujant-les), d'altres s'acomoden i es tornen passius/ves, saben que no s'espera gaire d'ells/es i ja els hi està bé, van fent i a poc a poc es poden treure el graduat.

“Aquí se trabaja menos, los empollones hacen más”

“Bien, me han puesto en la B, i nos han sacado al Cristian y a esos, vamos lentos pero vamos haciendo, lo que pasa es que yo soy muy gandula.” (noia de tercer d'ESO).

Quan l'alumne/a interioritza la seva situació acaba veient-se com a inferior, malgrat moltes vegades generi el discurs que no progressa perquè no vol, ja que és un dropo, però la realitat és que assumeix que els seus coneixements són deficitaris i això repercuteix en la seva autoestima.

Referent als grups bons, també tenen perills, s'espera molt d'ells, a vegades més del que poden fer, alguns demanen anar a grups més baixos, d'altres poden tenir angoixa per perdre l'estatus. Hi poden haver males relacions amb alguns companys que els considera "empollones". Poden assumir un rol de superioritat el qual, mai és positiu.

-*"El Joan es muy majo.*

- *¿como va ser majo si va a la D?"* (dues noies de quart A, que parlen d'un alumne que ha arribat nou, la primera el coneix de fa anys, la segona no el coneix)

Altres estratègies d'atenció a la diversitat: Els Plans educatius d'entorn. Acció tutorial.

Plans educatius d'entorn.

El Departament els resumeix així:

Plans educatius d'entorn. Són una resposta integrada i comunitària que cerca la continuïtat i la coherència educatives de tots els agents socials que incideixen en l'educació global dels joves més enllà de l'horari lectiu. Hi ha un total de 95 plans educatius d'entorn, signats amb 80 municipis. D'entre les actuacions d'aquests plans és significatiu esmentar els 1033 tallers d'estudi assistit actualment en funcionament. (Maragall 2008)

Els plans educatius d'entorn s'obren camí en el tractament de la diversitat, en alguns casos com a col·laboradors amb els projectes singulars i en altres com a estratègies per atendre a alumnat anomenat de diversitat, ja sigui dins o fora del centre. Els plans d'entorn són un recurs que posa el Departament a l'abast dels centres i que els centres n'han de saber treure profit. Es constata que hi ha centres que ho fan.

Els plans educatius d'entorn s'obren camí en el tractament de la diversitat, en alguns casos com a col·laboradors amb els projectes singulars i en altres com a estratègies per atendre a alumnat anomenat de diversitat.

- *Pla de dinamització de la lectura. Taller que correspon al Pla educatiu d'entorn, almenys tothom hi passa 1 cop. La monitora hi va els dimecres dues hores i treballa en dos cursos. "És el segon curs i estem molt contents". Se'n després el PLA DE LECTURA.*
- *Taller de ràdio, s'ha fet durant dos cursos, anaven a la ràdio municipal (horari lectiu). Temàtiques diferents. Treball internivells (candidats 6-7 alumnes entre segon i quart).*
- *Educació emocional, prevenció pels nens de primer, fan treball sobre les emocions, expressió de les emocions. També es fa un treball amb els tutors durant 10 sessions i 2 tallers amb els pares (13d).*

Tutoria, acompanyament en la construcció dels processos identitaris i educatius.

Acció tutorial.

El Departament d'Educació, apunta:

El compromís de les famílies —formalitzat com a carta de compromís educatiu—és un factor imprescindible per millorar els resultats educatius. La funció de la tutoria adquireix, des d'aquest punt de vista, una altra dimensió. Els tutors i les tutores són el vincle entre el centre educatiu i les famílies. La seva tasca es informar-les, orientar-les, assessorar-les i, sobretot, generar-hi expectatives d'èxit educatiu.(Maragall 2008)

S'ha observat que en diferents centres es fa esment de la tutoria com una estratègia per al tractament de la diversitat. Hi ha centres que treballen amb tutories compartides:

"Tutoria compartida: Tot el professorat és tutor. Hi ha les tutores de grup i les tutories individuals. Cada tutor/a fa de tutorand de 6-7 alumnes, cada 15 dies es posen en contacte i atenen a les famílies. El tutors de grup tenen una hora de coordinació, per establir quina pràctica és durà a terme a l'hora de tutoria".(13ed).

La tutoria i els Plans de convivència i mediació, eines per l'atenció a la diversitat.

Els Plans d'acció tutorial han esdevingut un marc de reflexió sobre la l'acció tutorial en si mateixa i les connexions que té amb el funcionament general del centre. La idea central que emergeix en

els documents és la de la tutoria com acompanyament de l'alumnat en els processos identitaris i educatius.

També hi ha centres que esmenten els plans de mediació escolar com a estratègia de tractament de la diversitat, ja que tenen com a objectiu fomentar la cohesió social i la convivència als centres.

Com és el currículum que contempla l'atenció a la diversitat?

Es comença parlar tímidament de l'ensenyament per competències, però encara hi ha una confusió entre les competències bàsiques (s'entenen les proves que s'apliquen des del Departament d'Educació i programar per competències. Alguns centres ja ho han començat a fer, d'altres han començat a fer formació i d'altres ho han deixat pendent pel proper curs.

Pel tractament de la diversitat es parla de currículum adaptat, el significat compartit és un currículum d'exigències acadèmiques de mínims.

“Per millorar els resultats educatius s'ha de fer un bon tractament de la diversitat d'interessos de l'alumnat, per recuperar la motivació en l'evolució d'uns aprenentatges significatius i l'alliberament de les dimensions més teòriques dels continguts d'aprenentatge o l'agrupació d'aquests alumnes en classes amb unes exigències acadèmiques de mínims.”(9d).

“Flexible, de mínims per als alumnes amb mancances i de màxims per als alumnes normals.”(14ed).

Es continua pensant en un currículum ideal i sobre aquest es fan adaptacions que generalment consisteixen en rebaixar continguts i establir uns mínims, més o menys consensuats. S'hi troba indefinició sobre les metodologies, que acostumen a ser les tradicionals, i sobre els criteris d'avaluació, que generalment són els pactats i amb reticències a avaluar amb els mateixos paràmetres

numèrics a l'alumnat de grups de diversitat i a la resta.

Real: Currículum d'exigències acadèmiques de mínims.

Ideal: Currículum adaptat adequant els continguts a cada situació, amb propostes curriculars motivadores, amb programacions riques (no de mínims), en conceptes procediments i evidències, treballant aspectes emocionals.

Canvi de metodologia, treball per àmbits.

Si no es tracta d'un grup de diversificació curricular o d'aula oberta, no es parla de treballs per projectes ni d'agrupaments d'àrees, ni d'integració de continguts interdisciplinaris.

De qui és la responsabilitat de l'atenció a la diversitat?

A nivell de Departament.

El Departament d'Educació proposa i fa recomanacions sobre l'organització dels centres i sobre les bones pràctiques, que donen bons resultats educatius i que s'orienten cap a l'equitat social. Impulsa iniciatives adreçades a gestionar la diversitat:

- *Hores per a l'atenció a la diversitat el nombre és variable i "està en funció de la grandària del centre i del seu grau de complexitat, és a dir el volum de diversitat de l'alumnat que atén i d'altres factors relacionats amb el perfil socioeconòmic de l'entorn."*

- *Plans estratègics: dotació de recursos segons projectes específics presentats.*
- *Aules obertes, projectes singulars, aules d'acollida, plans educatius d'entorn.*
- *El compromís de les famílies directament lligat a funció tutorial, que és de gran importància.*
- *Equips docents consolidats i compromesos.*
- *Foment de la cultura de l'avaluació.*
- *Solidesa de les direccions i dels equips docents. (Maragall, 2009)*

*Correspon a l'administració:
Proveir als centres de persones
amb un perfil pedagògic adequat
per atendre la diversitat.*

*Cal dissenyar propostes
curriculars diversificades amb
projectes que impliquin diferents
àrees.*

Aquest és el discurs de l'administració, que com tots els discursos està molt ben estructurat, carregat de bones intencions però on manca una afirmació i una concretització molt important, difícil d'aconseguir però imprescindible, que s'ha trobat en el discurs de la recerca:

"Correspon a l'administració: Proveir als centres de persones amb un perfil pedagògic adequat per atendre la diversitat".(ed).

La realitat, malgrat no es vulgui veure, és que el professorat que atén a la diversitat, és professorat d'una llista i depèn de la bona voluntat que tingui i de la cultura del centre.

Es parla de orientacions, de bones pràctiques s'espera que surtin dels centres docents, i els centres esperen models:

"Cal dissenyar propostes curriculars diversificades amb projectes que impliquin diferents àrees".(ed).


El tractament de la diversitat és responsabilitat de tots els membres del claustre.

Correspon al Centre:

En principi les decisions són de tot el claustre; qui les condueix és la comissió d'atenció a la diversitat i qui les executa acostuma a ser el professorat de diversitat amb l'ajuda de professorat voluntari o de cues horàries. La majoria té com a declaració de principis:

“L'atenció a la diversitat és una feina de tots els membres del claustre, sense excepcions ni exclusivitats.” (d)

En alguns centres, els últims anys s'ha incorporat un lloc de treball nou, la figura TIS (Tècnic/a d'Integració social). Els centres que en tenen n'estan molt satisfets i ha esdevingut un/a professional molt valuós/a en el tractament de la diversitat.



Visió positiva de la incorporació de nous perfils professionals.

“La TIS agafa els conflictius, paper social, d'autoestima, problemes familiars”. (4ep).

“Gràcies al Pla de millora hi ha una TIS que fa les demandes que li diu el centre. : Absentisme orientació PQPI pot entrar en el terreny del serveis socials i treballar amb la promotora escolar d'ètnia gitana. Fa dinàmiques de grup.”(92d).

Com ha de ser el professorat que atengui la diversitat?

En els discursos apareix la idea de comprensió i adaptació. El procés lògic seria comprendre la realitat de l'alumnat, les seves circumstàncies i actuar d'acord amb les seves necessitats, que seria potser el fons que recull la paraula adaptació. En diferents converses ha sorgit com a estratègia per atendre millor a l'alumnat la demanda d'un informe social, per tal que, part del professorat vegi amb uns altres ulls a certs alumnes, compregui la seva situació i actuï amb conseqüència.

“S'ha de comprendre la realitat de cada alumne. S'han hagut de demanar certificats socials perquè alguns professors entenguin la realitat.” (14ed)

“Hem impulsat els PI (Plans individualitzats) perquè alguns professors entenguin les realitats dels alumnes.”(13ed)

Veiem que els indicadors ens porten a considerar la qualitat humana del professorat que ha d'atendre la diversitat La importància del tracte *“amb paciència, amb “mà esquerra”*.

Apareix d'alguna manera la multidisciplenarietat, l'entendre l'ensenyament com un tot global, ser una mica mestre/a, una mica treballador/a social.

“Ha de ser diferent, oblidar que ets profe d'institut i fer treball social.”(9ed).

“Comprensiu amb esperit de mestre.”(13ed).

“Ha de canviar “el xip.”(25,14...ed,ef)

“Hauria de saber adaptar-se al nivell i tenir mà esquerra, i veure que si tracta diferent, en treu més.”(9ed).

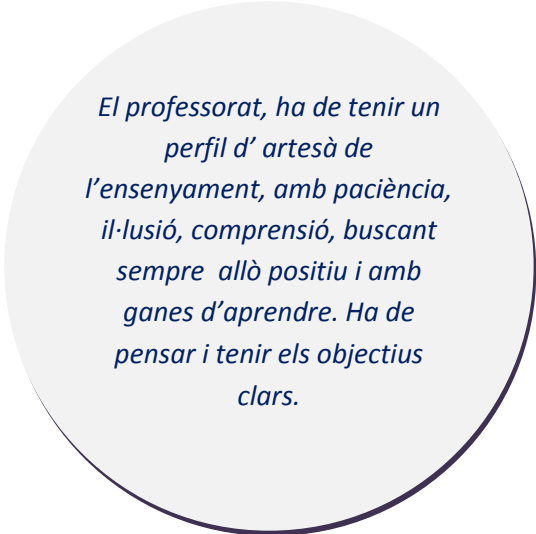
“Un artesà de l'ensenyament.”(ed).

També apareix la idea de treballar amb il·lusió, amb implicació, amb ganes, que pot anar lligada a la de voluntariat, s'apunta que s'han de tenir ganes de treballar amb alumnat amb mancances, no oblidem, que sempre parlem des del punt de vista de diversitat com a dèficit. Tampoc hem d'oblidar que el professorat que destina l'administració per al tractament de la diversitat es troba, generalment en situació provisional i que les hores que no estan assignades pel Departament i que es dediquen al tractament de la diversitat acostumen a ser cues horàries, llavors és del tot normal parlar de voluntat i de ganes, no es pot treballar bé amb resignació i conformisme, tot esperant una situació millor:

“Ha de voler fer-ho implicar-se i il·lusionar-se. (29ed)

El professorat hauria de ser voluntari saber on va i saber tractar amb aquests nens.”(ed)

Trobem a faltar en el discurs, referències a saber impartir coneixements. Els elements que dominen són la comunicació, l'empatia amb l'alumnat, la comprensió, cosa que ens pot dur a la confusió ja que tractar la diversitat, encara que sigui en l'aspecte parcial de les mancances no significa no impartir coneixements, significa fer-ho de manera diferent.



El professorat, ha de tenir un perfil d' artesà de l'ensenyament, amb paciència, il·lusió, comprensió, buscant sempre allò positiu i amb ganes d'aprendre. Ha de pensar i tenir els objectius clars.

Destacaria una afirmació contundent:

“La feina del docent ha de ser pensar i tenir els objectius clars.”(12ed).

I una afirmació una mica maliciosa, però real, ja què, malgrat ens costi molt dir-ho públicament, a nivell de conversa tots sabem, d'un claustre. qui treballa i qui no.

“Si el professor sap allò que va a fer per exemple als grups bons i als del PI funciona. Per tant ha de tenir clar el que va a fer, no tots estan disposats , algú si que hi vol anar per a no fer res.”(5ep).

La comissió d'atenció a la diversitat.

Hi ha una valoració positiva de la Comissió d'atenció a la diversitat, malgrat que la seva composició aconduïx a tractar la diversitat com a problema. Una vegada més hem de dir que és aquesta la mirada majoritària. Pot esdevenir un espai de comunicació i diàleg que pot portar cap a la millora i el canvi.

“La Comissió d'atenció a la diversitat: formada pel coordinador/a pedagògic, el/la mestra de pedagogia terapèutica, els/les professors/es encarregats del tractament de la diversitat (Aula d'acollida i Aula Oberta), coordinador/a de llengua, interculturalitat i cohesió social, caps de departament i un membre de l' EAP de zona. S'encarrega d'avaluar, estudiar i proposar actuacions per atendre les diferents problemàtiques específiques que presentin determinats alumnes.”(13d).

El camí vers el canvi està encetat però és lent, així s'observa que des de fa quatre o cinc anys el terme va perdent la connotació negativa per esdevenir natural i des d'aquí potser arribarà a ser normal. Es valora de forma positiva el fet de trobar espais de formació i espais d'actuació.

Valoració de la comissió d'atenció a la diversitat (CAD) com una eina positiva, que pot esdevenir motor de canvi.

“X: Ha canviat l'actitud, com que bé per norma, que s'ha de construir un Pla d'atenció a la diversitat, la gent hi va entrant a poc a poc.

Y: molt a poc a poc.

X: Bueno, però hem millorat de 4 anys o 5 anys cap aquí i els caps d'estudis han fet una formació sobre l'atenció a la diversitat, i poc a poc va quallant. És veritat que l'actitud és el primer entrebanc que hi trobem, però també va a millor cada dia que passa, que potser no és tant com voldríem,...

Z: Potser d'entrada la frase aquesta "aquest institut no està preparat per rebre aquests alumnes", però s'intenta la qualitat d'aquest institut i es veu de quina manera s'atén la diversitat, i ara hi ha més eines, ara hi ha unes mesures, hi ha un espai i les comissions d'atenció a la diversitat hi ha un tema que s'està treballant, ara que hi ha uns antecedents, un rere fons, cultures de centre."(ge).

Com és l'avaluació dels grups anomenats de diversitat?


Es troben escasses referències a l'avaluació de l'alumnat de diversitat en els documents marc dels centres.

Es desprèn que l'avaluació inclou valors procedimentals i l'assoliment dels conceptes mínims, Es fa un avaluació sobre els processos i els resultats, quantitativa (els resultats qualitius es tradueixen en quantitius) de resultats i sumativa final.

S'observen reticències per avaluar positivament a l'alumnat que segueix programacions adaptades. En molts centres s'ha arribat a acords respecte a la màxima puntuació que pot obtenir l'alumnat amb currículum adaptat, generalment és un bé.

"Notes: hi ha límit, ja què com a molt se'ls posa un bé, a l 3r trimestre por aparèixer algun notable però molt poc si de cas de música, educació física que posen la nota que surti."(5ep).

"Avaluació:problemes perquè posen el llistó de l'aula ordinària, quan el nen té una adaptació, s'han negat a fer un consens sobre pactar una nota màxima, la CAD no ha acordat mai tenir una nota fixa."(13ed).



La cultura de l'avaluació, assignatura pendent.

Es creu que manca cultura sobre. L'avaluació, l'avaluació és un element clau en l'educació i encara resta com assignatura pendent.

A l'entorn de quins models giren les actuacions relatives al tractament de la diversitat?

L'organització dels centres i la dinàmica de l'aula són de les peces que fan moure l'engranatge del tractament de la diversitat.

Al darrera de les maneres de fer hi ha diferents visions que ens conduiran cap a un model d'actuació. S'ha intentat esbrinar quin és el model d'actuació predominant.

Per a fer-ho s'han comparat les conclusions obtingudes de l'anàlisi de les respostes, la lectura dels documents i les anotacions al quadern de treball, les converses amb grups de formadors/es, amb els models sobre l'atenció a la diversitat del govern basc i (Bonal, Sánchez 2007).

Aquest model ha servit de base per elaborar el guió de l'esquema que s'ha seguit en el discurs.

Models	Concepte de diversitat	Valors que el sustenten	Respostes educatives	Àmbits d'actuació	Currículum i avaluació
MODEL SELECTIU	Diversitat com a problema. Uns són "normals" i d'altres "problemàtics". A la diversitat hi ha una jerarquia: unes cultures, formes de pensar, codis ... són les vàlides.	Hi ha uns valors, actituds, capacitats, comportaments "bons" i són els que pertanyen a la cultura hegemònica.	Diferents itineraris i espais educatius per a diferents grups o tipus d'alumnat Repeticions de curs Derivació de l'alumnat a especialistes externs.	Professorat específic Alumnat problemàtic amb actuacions específiques.	Tancat Basat en la cultura hegemònica Tecnocràtic Avaluació : quantitativa de resultats . Sumativa i final
MODEL COMPENSATORI	Alumne normal amb capacitats i alumnes amb dèficits. Es reconeix la desigualtat. Els entorns desiguals són deficitaris i problemàtics i això provoca dèficits a l'alumnat.	S'intenta compensar els dèficits per aconseguir allò que es considera "normal". "Normal" és allò propi de la cultura hegemònica i tothom ha d'adaptar-se a ella.	Diferents itineraris, a vegades en una mateix espai, encara que generalment en diferents espais Recuperacions i reforços.	Professorat específic. Alumnat deficitari amb actuacions específiques.	Tancat De mínims Basat en la cultura hegemònica Inclou valors procediments i conceptes mínims Avalua processos i resultats.
MODEL COMPRENSIU	La normalitat és la diversitat entesa com a riquesa. No es reconeixen les situacions de desigualtat. S'entén la diversitat com a singularitat.	No hi ha cultures millors, sinó diferents i totes tenen aspectes positius i negatius. Els entorns i les persones són diferents i cal adaptar-se a ells, als seus ritmes, interessos,...	Importància de participar en contextos normalitzats per al desenvolupament normal Diferents itineraris o programacions dins de l'aula. Espais reduïts (temps) per a suports fora de l'aula.	Tot el professorat i especialistes Alumnat amb necessitats educatives especials	Obert i flexible, diversitat. Capacitats generals, iguals objectius per a tots, amb diferents nivells de realització. Inclou continguts culturals. L'alumnat construeix el seu propi aprenentatge Avaluació més qualitativa i centrada en els processos
MODEL INCLUSOR-TRANSFORMADOR	Tots som diferents amb capacitats, necessitats, ... comunes. Darrera la diversitat hi ha moltes situacions de desigualtat que no són una riquesa, sinó que s'ha de transformar.	No hi ha cultures ni persones millors, sinó diferents i totes tenen els mateixos drets. Cal partir de les capacitats El context educatiu crea barreres als "diferents" i desigualtats que cal eliminar. L'adaptació a l'entorn perpetua la desigualtat, cal transformar-ho.	Tothom participa en el mateix espai i activitats amb ajudes necessàries. Suports dins l'aula, de més professorat, companys i comunitat.	Tot el centre i la comunitat educativa. Tot l'alumnat garantint l'aprenentatge del que estan en desavantatge.	De màxims. Objectius amb alts nivell de realització. Les capacitats i l'aprenentatge es produeixen en la interacció. Transformació del context educatiu mitjançant diferents estratègies per tal que tothom arribi als objectius. Metodologia centrada en les interaccions i en la participació de la comunitat. Inclusió de continguts culturals mitjançant la participació de les diferents veus. Avaluació de resultats i de processos; qualitativa i quantitativa; conceptes valors i procediments.

94. Models d'atenció a la diversitat. Elaborat a partir de *Modelos de atención a la diversidad*, EUSKO JAURLARITZA – GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN.

Respecte al concepte de diversitat: Hem vist que es considera com a problema, que hi ha alumnat amb capacitats i altres amb dèficits (selectiu). Es reconeix la desigualtat, diversitat per dalt i diversitat per baix (compensatori), els entorns desiguals són deficitaris i problemàtics, això provoca dèficits a l'alumnat (compensatori).

Valors que els sustenten: s'intenta compensar els dèficits seguint allò que es considera normal (compensatori), els entorns i les persones són desiguals, cal adaptar-se als seus ritmes i interessos. (Comprensiu).

Respostes educatives: diferents itineraris i espais educatius per a diferents grups o tipus d'alumnat. Repeticions de curs i derivacions a especialistes externs. (Selectiu) diferents itineraris a vegades en un mateix espai però generalment en espais diferents recuperacions i reforços (compensatori), importància d'ocupar espais normals. Importància de participar en contextos normalitzats per al desenvolupament normal.

Àmbit d'actuació: Professorat específic. Alumnat deficitari amb actuacions específiques. (compensatori) Tot el professorat i especialistes Alumnat amb necessitats educatives especials (compensiu)

Currículum i avaluació : Tancat de mínims. Basat en la cultura hegemònica Inclou valors procediments i conceptes mínims Avalua processos i resultats. (compensatori). Obert i flexible, diversitat. (compensiu) . Avaluació més qualitativa i centrada en els processos (compensiu).

A grans trets la imatge que s'ha trobat és la següent:

Models	Concepte de diversitat	Valors que el sustenten	Respostes educatives	Àmbits d'actuació	Currículum i avaluació
1					
2					
3					
4					

95. Relació entre la realitat trobada en l'investigació i els models d'atenció a la diversitat.

Es pot dir que les respostes es mouen en el model compensatori, ja que la visió està carregada de components ètics i de compromís social, es pren consciència de les situacions de desigualtat i s'actua sobre elles per a intentar superar-les.

Els models d'actuació respecte al tractament de la diversitats són el compensatori i compensiu.

Emergeix el model comprensiu/integrador sobre tot en la literatura dels documents oficials, ja que en el llenguatge oral, es manté la creença de que existeix l'alumnat "normal", apareix el concepte del que col·loquialment s'anomena "diversitat per dalt" i "diversitat per baix". Hi ha la consideració de la diversitat com a desigualtat, en el llenguatge escrit apareix la diversitat com a característica de la realitat humana, com a singularitat, no apareix en el llenguatge oral, però és natural, ja que partim d'un discurs col·loquial. Que hi ha conceptes i respostes educatives que poden conduir cap a un model selectiu.

No s'han trobat respostes que aconduïxin cap el model inclusor-transformador però això no significa que no n'hi hagi es té constància que hi ha alguns centres que es mouen en els paràmetres que porten cap a aquest model, però que no han format part de la mostra.

Conclusions relatives a: Conèixer l'estat actual de la qüestió sobre el que anomenem atenció a la diversitat, a la Secundària pública dins l'àmbit de la Delegació Territorial d'Educació de Tarragona.

S'estructuren les conclusions en dos blocs.

- **Un bloc de naturalesa conceptual, entenent-la com els pensaments i les visions que es troben respecte al concepte en si, amb la mirada en la perspectiva del "Què?"**

Es vol arribar a una escola per a tothom, sense marginar ningú. No hi ha inquietuds negatives sobre la procedència sociocultural de l'alumnat, és reconeixen les diferències, la diversitat és una realitat inqüestionable. Les diferències que poden portar desigualtat s'han de compensar: aquestes es centren en les mancances que impedeixen assolir l'èxit acadèmic, entenent-ho com a la superació de l'ESO.

Des de la perspectiva acadèmica, i dins d'un context social que valora els resultats, la diversitat és veu com a problema que es pot tractar classificant-la "per dalt" i "per baix", aquesta última serà l'objecte específic de tractament i rebrà el nom de grups de diversitat. Tot separant-los es podran atendre millor i no alentiran el ritme dels altres.

- **Un bloc de naturalesa operativa de des la mirada de la traducció de les idees en fets. El subdividirem en:**

- **Des de la perspectiva "Qui?". Respecte els subjectes que interactuen.**

La cultura de centre com a element clau.

Alumnat agrupat segons nivells d'aprenentatge, professorat amb el perfil adequat i amb idees i objectius clars pot aconseguir cotes d'èxit.

El professorat, ha de tenir un perfil d'artesà de l'ensenyament, amb paciència, il·lusió, comprensió, buscant sempre allò positiu i amb ganes d'aprendre. Ha de pensar i tenir els objectius clars.

Es van incorporant al centre perfils professionals diferents, com educadors socials, monitors, tècnics en integració social, els quals poden aportar noves mirades i formes d'actuar i poden fer evolucionar la cultura de centre.

- **Des de la perspectiva del “Com?”. En el sentit de les actuacions concretes:**

Els models d'actuació respecte al tractament de la diversitats són el compensatori i comprensiu.

Organitzacions estratègiques sofisticades, sense entrar de ple en les decisions curriculars i metodològiques que les acompanyen. S'ha d'anar cap a un currículum adaptat, adequant els continguts a cada situació, amb propostes motivadores, amb programacions riques (no de mínims) en conceptes procediments i evidències, treballant aspectes emocionals.

La tendència majoritària és la realització de diferents itineraris i espais educatius per a diferents grups o tipologies d'alumnat cosa que es concreta en agrupaments d'alumnat en funció del nivell de coneixements assolits, ja sigui en l'organització de grups ordinaris per nivells i/o fent diferents desdoblaments flexibles per nivells, també amb atencions individualitzades o grups de suport fora de l'aula.

La tutoria i els Plans de convivència i mediació, són eines per l'atenció a la diversitat

- **Des de la perspectiva del “Quan?”. En el sentit del temps i l'evolució cronològica:**

Els centres utilitzen més hores de les assignades per l'atenció a la diversitat. Emergeixen propostes lligades amb l'entorn que enllacen amb el temps extraescolar o que poden conduir a la flexibilització d'horaris. Són experiències on el canvi organitzatiu i metodològic van lligats.

Relació entre valoracions respecte a la diversitat l'any 2002 i l'any 2009.

De la Jornada dels grups de discussió de Tarragona i el Baix Camp 28 de febrer de 2002 dins del marc de la [conferència nacional d'educació 2001-2002](#) es van treure una sèrie de reflexions se'n analitzen algunes, per veure com ha evolucionat, segons les converses que s'han mantingut. Es marquen les que resten igual i es deixen en blanc les que han sofert algun tipus de canvi, i s'explica en que ha consistit.

2002	2009
Hi ha un elevat nombre d'alumnes que no acaben l'ESO	Hi ha un elevat nombre d'alumnes que no acaben l'ESO
La LOGSE permet una gran flexibilitat de dissenys curriculars, flexibilitat que no s'aprofita	La LOE permet una gran flexibilitat de dissenys curriculars, flexibilitat que poc a poc s'està aprofitant
Manquen recursos per atendre la diversitat	No s'expressa explícitament la manca de recursos
La diversitat del currículum implica una desigualtat d'oportunitats.	La idea d'adaptacions curriculars i plans individualitzats està generalitzada.
La coordinació entre primària i secundària és un formalisme. Hi ha necessitat d'incrementar el diàleg entre el professorat de primària i de secundària.	Cada vegada hi ha més coordinació entre primària i secundària. Moltes vegades aquesta coordinació serveix per agrupar a l'alumnat segons nivells d'aprenentatge ja a partir de primer d'ESO.
Hi ha d'haver un canvi de mentalitat del professorat de secundària respecte del currículum.	Hi ha d'haver un canvi de mentalitat del professorat de secundària respecte del currículum
La concentració de l'alumnat immigrant dificulta la integració	La concentració de l'alumnat immigrant dificulta la integració, però ja s'accepta com un fet, no es verbalitza com a problema, sinó com a realitat
No totes les diversitats són integrables. Calen recursos pels alumnes desmotivats.	No totes les diversitats són integrables. S'ha avançat en aplicació d'estratègies, s'estan duent a terme projectes singulars, aules obertes, aules d'acollida, programes de diversificació curricular.
Respecte a les estratègies institucionals d'atenció a la diversitat de l' ESO . Aspectes curriculars organitzatius i de funcionament.	
Fer organitzacions diferents per a poc alumnat és impossible.	Es possible fer organitzacions diferents
Caldria buscar alternatives per l'alumnat amb problemes de conducta	Els problemes de conducta greus es solucionen amb repeticions, abandonaments i/o acabant l'escolaritat amb PQPI

Organització de centre per optimitzar els recursos.

Els plans de millora han servit si més no per il·lusionar als equips directius, encara s'ha de fer l'avaluació.

La formació del professorat no és suficient.

La formació del professorat no és suficient

Importància de la metodologia en el tema de l'atenció a la diversitat.

Necessitat de reflexionar sobre les canvis en la variabilitat del currículum

Necessitem reflexionar sobre els canvis en el currículum

Reducció de ràtios.

Les ràtios es redueixen mitjançant desdoblaments o fent grups per nivells (cosa que augmenta la ràtio dels alumnes de nivell alt).

Importància de la tutoria compartida.

En molts centres la tutoria compartida ja és un fet.

Necessitat de tenir hores dedicades per preparar materials per a l'atenció a la diversitat

Necessitat de tenir hores per a la coordinació.

Poca utilitat de la repetició del cursos a l'ESO.

La repetició ha esdevingut un recurs permanent, ja no es qüestiona la utilitat o no, es fa repetir com a mesura d'atenció a la diversitat.

Distribució dels recursos a nivell del territori segons les necessitats de cada centre de secundària.

Necessitat d'estructurar aules tallers als centres.

Aquest concepte s'ha traduït en aules obertes, de projectes o projectes singulars, que a poc a poc van ocupant aquest espai que es reivindicava el 2002.

Responsabilitat de les institucions locals en coordinació amb les entitats privades i amb la col·laboració dels EAPS, la Generalitat de Catalunya s'ha d'encarregar d'aquest tema en les poblacions petites.

Els acords amb les entitats des de el curs 2008-2009 ja estan regularitzats, fins ara era voluntariat.

Aprenentatge d'oficis com una alternativa important.

Necessitat d'implicació activa de les famílies en aquest tema i, per tant, increment dels recursos per treballar amb les famílies.

Necessitat d'implicació activa de les famílies en aquest tema i, per tant, increment dels recursos per treballar amb les famílies, forma part dels objectius dels Plans de millora.

Els serveis de suport i assessorament al professorat especialitzats en l'atenció a la diversitat: cobertura, funcions i coordinació.

Necessitat d'incrementar les plantilles dels serveis de suport a causa de:

Necessitat d'incrementar les plantilles dels serveis de suport a causa de:

Insuficiència del temps de dedicació dels serveis educatius Increment de les tasques.

Insuficiència del temps de dedicació dels serveis educatius Increment de les tasques.

Burocratització excessiva de les tasques.

Burocratització excessiva de les tasques.

Necessitat de redefinir les funcions i reduir les tasques.

Necessitat de redefinir les funcions i reduir les tasques.

No tots els serveis tenen el mateix paper en la

No tots els serveis tenen el mateix paper en la

tasca de l'escola Necessitat que la funció inspectora coordini els serveis, abaixi el grau de burocratització i sigui més especialista.	tasca de l'escola Necessitat que la funció inspectora coordini els serveis, abaixi el grau de burocratització i sigui més especialista.
L'atenció a la diversitat en el cas de l'alumnat amb trastorns comportamentals greus, conductes asocials, agressivitat i rebuig escolar.	
Dificultats en els centres educatius per donar resposta a aquests problemes Els expedients no arreglen el problema; necessitat d'assessorament específic. La solució es troba en la societat mateixa, de manera coordinada amb el sistema educatiu Importància de fer polítiques socials d'interculturalisme Necessitat de treballar habilitats socials.	Dificultats en els centres educatius per donar resposta a aquests problemes Els expedients no arreglen el problema; necessitat d'assessorament específic. La solució es troba en la societat mateixa, de manera coordinada amb el sistema educatiu Es fan polítiques socials, respecte a l'interculturalisme. Les habilitats socials formen part del currículum per competències
Educar en la responsabilitat, és una resposta a l'agressivitat. Compromís, corresponsabilitat i coordinació dels agents educatius escolars, socials i comunitaris en l'atenció a la diversitat. Els centres haurien de tenir autonomia en el sentit ampli.	Educar en la responsabilitat, és una resposta a l'agressivitat. Existeixen plans de col·laboració amb la comunitat. S'està aplicant l'autonomia de centres.

Treball de camp. Programes de diversificació curricular. Aules obertes, segons informants claus: Equips directius, professorat, alumnat i documentació.

Propòsit 4. Cercar experiències pràctiques i positives per tal de que puguin ser conegudes per la comunitat educativa. Models i estructures de programes de diversificació curricular.

Objectius	Evidències. Resultats
<i>Cercar experiències pràctiques i positives per tal de que puguin ser conegudes per la comunitat educativa. Models i estructures de programes de diversificació curricular.</i>	Aules obertes Mitjançant les entrevistes i observacions em volgut obtenir un retrat de la situació actual d'aquesta estratègia que ha quedat reflectida en els punts següents: <ul style="list-style-type: none">• Definició. Àmbit d'actuació.• Trets significatius de les aules obertes i el seu context escolar.• Curs d'inici de l'experiència i funcionament actual.• Nombre de professors/es que intervenen.• Nombre d'alumnat que gaudeix de l'experiència. Tipologia del projecte.• Nivell on s'aplica l'estratègia.• Estructura.• Utilització de les TIC Participació en diferents programes institucionals.• Causes que han portar a l'aplicació. Diagnosi prèvia.• Objectius/Finalitats.• Compromís.• Tipologia d'alumnat• Professorat. Perfil. Nombre...• Com? Currículum, metodologia, recursos, material.• Avaluació: Alumnat i experiència.• L'aula oberta i la resta de la comunitat.

Aules obertes.

Definició.

Les aules obertes són entorns escolars innovadors i flexibles per a nois i noies de segon cicle de l'ESO en risc de no assolir l'èxit educatiu. Hi prevalen plantejaments més globals i activitats més pràctiques i funcionals per mantenir la motivació de l'alumnat, per assolir les competències bàsiques i per obtenir el Graduat en Educació Secundària Obligatòria. Les aules obertes van començar a implementar-les l'any 2004. Actualment hi ha 398 aules d'aquests tipus distribuïdes entre 365 centres. (Maragall. E. 2009)

Àmbit d'actuació.

L' àmbit d'actuació és el que correspon a la Delegació Territorial d'Educació de Tarragona. Es disposa d'un llistat de 29 centres que tenen concedida aula oberta. S'han trobat dos centres que tot i no tenir-la concedida utilitzen aquesta estratègia d'atenció a la diversitat. Si es té en compte que al territori hi ha 52 centres, podem dir que el 60% dels centres utilitza o ha utilitzat aquest recurs per atendre la diversitat.

Es té coneixement d'un centre que està organitzant-la per al proper curs.

Dels 31 centres que utilitzen o utilitzaran aquest recurs, se n'han visitat obtenint informació directa, 18; d'altres se'n té coneixement pels professionals que hi treballen i que han fet formació d'aules obertes. Es disposa també de reculls sobre diferents aspectes de funcionament, des del seu inici.

Més de la meitat d'IES de la Delegació Territorial de Tarragona utilitza el recurs d'aules obertes en el tractament de la diversitat.

Trets significatius de les aules obertes i el seu context escolar.

S'ha elaborat una graella, intentant extreure'n les característiques principals, per tenir una visió panoràmica de la situació actual. Els noms dels centres no s'expliciten, però resten a disposició de qui ho vulgui consultar. S'ha considerat l'any d'inici de l'experiència, i si està o no actualment en funcionament. El nombre de professors/es que hi intervé. i el nombre d'alumnes atès, durant el curs 2008-2009. Seguint els programes de diversificació curricular, s'ha especificat si el projecte és de tipologia A (projecte totalment a les dependències del centre) o de tipologia B (projecte que utilitza espais fora del centre).

També s'ha observat el cicle de pertinença de l'alumnat de l'aula oberta, és a dir, si pertany primer cicle, a segons, o bé d'ambdós cicles, que s'ha anomenat d'intercicles.

Respecte a l'estructura s'ha considerat el funcionament del recurs tenint en compte les tres categories següents:

- A temps complert (TC): sempre el mateix grup i en la mateixa aula.
- A temps parcial (TP): L'alumnat realitza un percentatge d'hores i algunes matèries al grup ordinari al qual pertany, però formen un grup estable a l'aula oberta.
- Les que s'anomenaran flexibles (F): On l'alumnat fa unes matèries a l'aula amb el grup ordinari i altres matèries a l'aula oberta, cosa que fa que el grup d'aula oberta no sigui sempre el mateix, varia en funció de l'horari de cada alumne/a.

Dins la complexitat de formes organitzatives s'ha resumit amb Aules obertes flexibles, Aules obertes a temps complert i Aules obertes a temps parcial.

Respecte a d'utilització de les TIC si es fan servir: Habitualment (2).Alguna vegada (1).No es fan servir (0).

I per últim, s'ha considerat si el centre està acollit a algun programa:

- Pla de reforç orientació i suport (PROA).
- Al Programa d'acompanyament a centres (PAC).
- Al Pla de millora (PM).

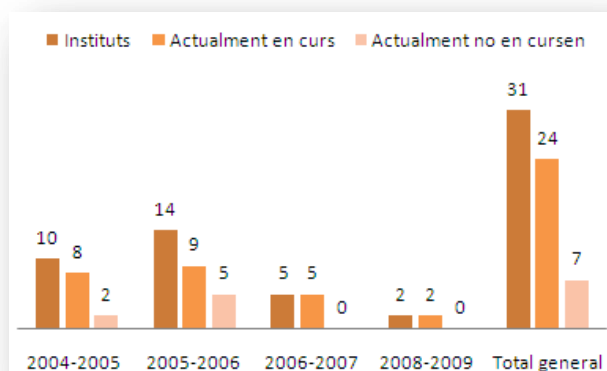
Taula de registres:

Num institut	Curs inici	2008-2009 descripció	2008-2009	Professors/es	Alumnes	Tipologia A	Tipologia B	Tipologia internivell	2n cicle	1r cicle	Nivell	Tipus	TIC	PROA	PAC	PM	ProjectesVaris
1	2005-2006	No	0											0	0	0	0
2	2004-2005	Sí	1	5	9	1	A		1	2n cicle	TP	1	0	0	0	0	0
3	2008-2009	Sí	1	6	7	1	A	1		Internivell	TP	2	1	1	0	2	
4	2004-2005	Sí	1	3	14	1	A	1		Internivell	F	0	0	1	0	1	
5	2005-2006	Sí	1	5	18	1	A		1	2n cicle	TC	2	0	0	1	1	
6	2006-2007	Sí	1							1r cicle			0	0	0	0	
7	2005-2006	No	0										0	0	0	0	
8	2004-2005	Sí	1						1	2n cicle	TC		1	1	0	2	
9	2006-2007	Sí	1	6	10	1	B	1		Internivell	TC	1	1	1	0	2	
10	2004-2005	No	0										1	1	0	2	
11	2005-2006	No	0										1	1	0	2	
12	2005-2006	Sí	1	4	8	1	B	1		Internivell	TP	1	1	1	0	2	
13	2004-2005	Sí	1	3	7	1	B	1		Internivell	F	1	0	0	1	1	
14	2005-2006	Sí	1	4	10		B	1		Internivell	TP	1	0	1	0	1	
15	2006-2007	Sí	1										0	0	0	0	
16	2008-2009	Sí	1	8	5	1	A		1	1r cicle	TP	1	0	0	0	0	
17	2005-2006	Sí	1	9	8	1	A		1	2n cicle	TC	1	0	0	0	0	
18	2004-2005	Sí	1	6	8	1	A	1		Internivell	TP	1	0	0	0	0	
19	2004-2005	Sí	1										0	0	1	1	
20	2004-2005	No	0										0	0	0	0	
21	2004-2005	Sí	1					1		Internivell			0	0	1	1	
22	2005-2006	Sí	1	4	10	1	A		1	2n cicle	TP	2	0	0	1	1	
23	2005-2006	No	0										0	0	0	0	
24	2005-2006	Sí	1	6	11	1	A	1		Internivell	TC	2	0	0	1	1	
25	2004-2005	Sí	1	7	18	1	A		1	1r cicle	TC	1	0	0	0	0	
26	2005-2006	Sí	1	5	8		B	1		Internivell	TC	2	1	1	0	2	
27	2005-2006	Sí	0	5	10	1	A		1	2n cicle	TP	0	0	1	0	1	
28	2005-2006	Sí	1										1	1	0	2	
29	2005-2006	Sí	1	5	9	1	A		1	2n cicle	TP	2	0	0	0	0	
30	2005-2006	No	0										0	0	0	0	
31	2006-2007	Sí	1			1	B	1		Internivell		2	1	1	1	3	

96. Taula de registres. Centres que disposen d'aula oberta.

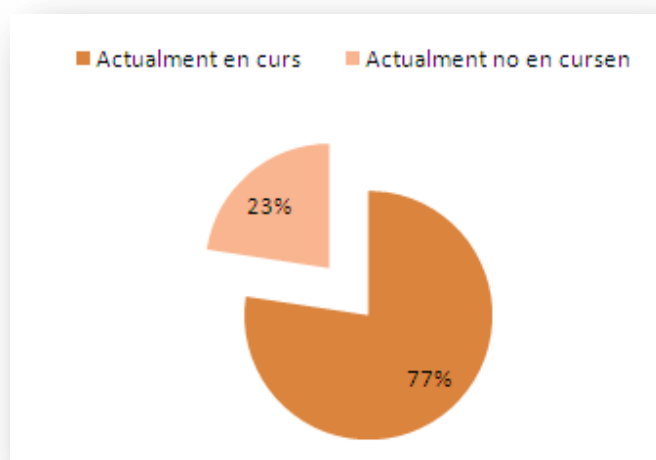
Curs d'inici de l'experiència d'aula oberta i funcionament actual.

Les aules obertes, recurs molt aprofitat.



97. Aules obertes segons cursos i funcionament.

El curs 2004-2005 es van concedir 10 aules obertes de les quals encara funcionen 8, al curs 2005-2006 se'n creen 14 i en resten 9 les creades a partir del 2006-2007, es mantenen. També s'ha d'esmentar que, encara que no s'ha comptabilitzat, hi ha algun centre que té més d'una. S'ha fet la consideració d'una per centre.



98. Percentatge d'aules obertes en funcionament.

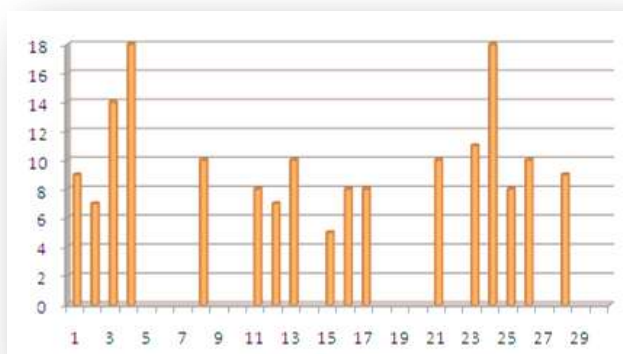
El que s'observa és que es tracta d'un recurs aprofitat.

El 77% de les aules funcionen. S'ha intentat buscar per què ha deixat d'existir el projecte i s'han trobat respostes diverses: Es va demanar a instàncies d'inspecció i el centre no el volia. Les persones que l'havien de dur a terme no n'estaven convençuts i va ser un fracàs. La persona que n'era "l'ànima", ha deixat el centre. D'altres que ho volen tornar a intentar.

Ratio d'alumnat i de professorat.

Respecte a l'alumnat per grup.

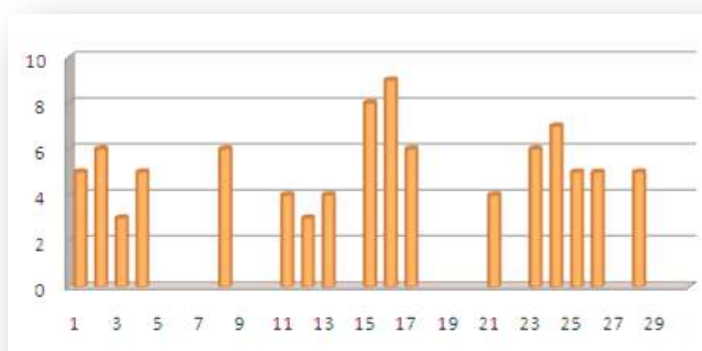
El nombre ideal d'alumnat està entre 10-12, s'observa que no hi arriba o passa molt.



99. Nombre d'alumnes d'aula oberta, per centres.

Observem que hi ha centres que tenen poc alumnat i d'altres que sobrepassen el nombre ideal, que es creu que està entre els 10 i 12 alumnes. S'ha de dir que el promig es troba entre 9 i 10.

Respecte al professorat: Podem dir que sobrepassa l'ideal, que hauria d'estar entre 4 i 5.



Malgrat que s'aconselli que actui poc professorat, s'observa que són molts els professionals que hi actuen.

100. Nombre de professorat que intervé en l'aula oberta, per centres.

Es procura que el nombre de professors/es que intervé a l'aula oberta sigui mínim, però a la realitat no és així, malgrat els esforços que s'esmercin en fer-ho. Cal tenir espais i temps per a

la coordinació i per establir línies de comportament i d'actuació coherents i consensuades, per poder treballar en equip i poder portar a terme projectes globalitzadors encaminats a resoldre situacions de la vida quotidiana, i que siguin propers a la seva realitat.

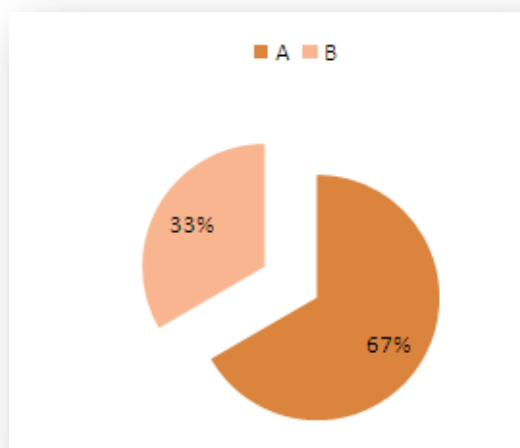
“No tenim hora de coordinació, la demanem pel curs vinent , ara ho fem els dimarts a l’hora del pati.” (24ep)

Respecte, el professorat que hi intervé, molts centres procuren que sigui voluntari, però, això no sempre és possible. En moltes aules obertes es troba la intervenció de la persona que fa la tasca de psicopedagog/a. Normalment intervenen en les aules obertes, el professorat destinat a la diversitat i cues horàries.

“El fan els professors de diversitat i els dels equips docent, la mestra terapeuta i si fa falta algun professor amb experiència.”(9d)

Es va cap a projectes cogestionats i amb utilització d'espais fora del Centre.

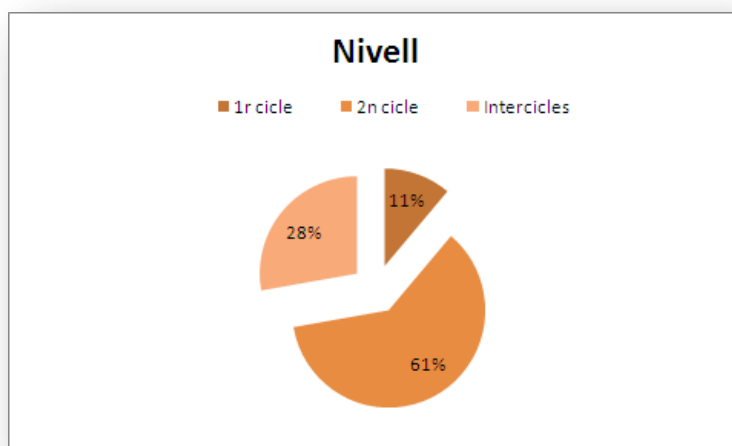
Tipologia del projecte.



101. Percentatge ssegons tipologia A/B dels projectes d'aula oberta.

Seguint les instruccions d'inici de curs, es parla de tipologia A si totes les activitats es fan dins del centre i tipologia B si es fan activitats fora del centre, en programes cogestionats. Trobem més de la meitat dels programes on l'alumnat surt del centre per a realitzar algun tipus de taller.

Nivell on s'aplica l'estratègia.



102. Nivell on s'aplica l'estratègia d'aula oberta.

S'ha considerat intercycles, quan l'alumnat pertany a diferents cicles, a vegades és un/a alumne/a en una aula oberta de segon cicle, per diferents circumstàncies estigui adscrit/a a primer cicle. Es pot apreciar que no és una estratègia que s'utilitzi solament a segon cicle.

L'actuació intercycles, s'obre pas en el camp de les aules obertes.

Estructura.

Les estructures són diverses, cada centre té la seva organització. Dins de la diversitat i complexitat de les diferents formes de fer de cada centre. S'ha intentat trobar semblances en les diferents formes organitzatives, arribant a establir tres maneres de fer que s'observen a l'actualitat.

Tipologies d'aula oberta

criteri

Aula oberta flexible:

- Espai on els alumnes realitzen una tasca diferent a la de l'aula ordinària.
- L'alumnat forma part d'un grup ordinari on cursa algunes assignatures. La resta d'assignatures les cursa a l'aula oberta.
- L'assistència a l'aula està pactada entre el professorat de l'aula ordinària, el professorat de l'aula oberta i l'alumnat, amb el consentiment dels pares.
- El grup es concret, però no sempre comparteix l'espai de l'aula. (S'han destacat les hores on el grup està junt).

Exemple

	Dilluns	dimarts	dimecres	dijous	Divendres
8:30-9:30	P.1 3C- EF	P2 4A- EF	P4	P4	P3 3B-EF
9:30-10:30	P.1 3A-EF 4A-EF	P3 3B-EF 4A, 4C-Inf.	P2	P1 3C-EF	P5
10:30-11:30	P2 4C-EF	P2	P5	P2 4A, 4C Inf	P5
12-13	P3 3B-ciut 3C Vp.	P4	P4 3B- ciut 3C- Vp 4C- eti	P5 4A, 4C Inf	P5
13-14	P4	P4		P5 3B- ciut 3C- Vp	P5 4A, 4C inf
15:30-16:30	P5	P1 3A- EF		P3 4C-EF	
16:30-17:30	P1	P1		P2 4A, eti	

P1 – 6 hores/ P2 – 6 hores/ P3 -4 hores/ P4- 6 hores/ P5- 8 hores

-L'alumnat de l'aula oberta pertany a 3r i 4rt d'ESO, els de 3r fan amb el grup ordinari les assignatures de: ciutadania, educació física i visual i plàstica.

-Els de quart fan amb el grup ordinari: ètica, educació física i informàtica.

-Es treballa per blocs temàtics, s'estableixen dos grans blocs, el de naturals i el de socials (ja que corresponen als dos professors que treballen major nombre d'hores a l'aula i amb el grup sencer).

-La llengua va relacionada amb el bloc de ciències socials. La tecnologia va al voltant del bloc de ciències naturals.

Criteri

Aula oberta a temps complert:

-Es tracta d'un grup de nivell, però diferenciat de la resta dels grups, per les estratègies metodològiques que s'hi apliquen.

-Les estratègies poden posar més èmfasi en aspectes manipulatiu, d'educació emocional o en les competències digitals. (TC)

Exemple

	dilluns	dimarts	dimecres	dijous	divendres
8:30-9:30	P.1 Tutoria	P4 CN/VP	P5 Informàtica	P3 C.Socials	P1 Anglès
9:30-10:30	P.1 Llengua castellana	P2 VP	P.1 Tutoria	P3 Llengua catalana	P4 CN -hort
10:30-11:30		P3 Llengua catalana	P5 Matemàtiques		
12-13	P2 Tecnologia	P1 Anglès	P.1 Llengua castellana	P2 VP	P5 Informàtica
13-14		P5 Informàtica	P2 VP	P5 Matemàtiques	
15:30-16:30	P3 C. Socials	P5 Matemàtiques		P6 EF	
16:30-17:30	P4 CN/VP	P3 C. Socials			

P1- 8h, P2- 5h, P3-6h, P4-3h, P5-6h, P6- 2h

Criteri

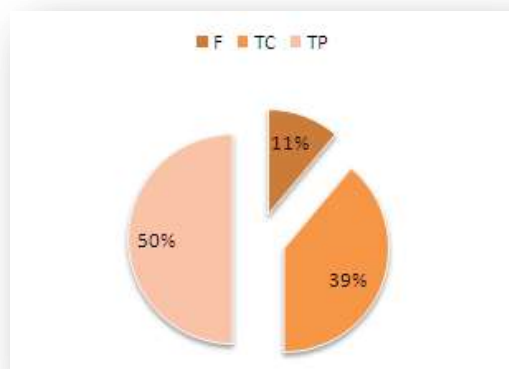
Aula oberta a temps parcial. Algunes àrees es realitzen en el grup d'aula oberta i d'altres en el grup ordinari. (TP)
El grup sempre comparteix l'espai de l'aula.

Exemple

	Dilluns	dimarts	dimecres	dijous	Divendres
8:30-9:30	P.1 VP	P.1 VP	P2 Matemàtiques	P3 EE. CIV/rel- alt	P4 Tecnologia
9:30-10:30	P2 Matemàtiques	P2 Matemàtiques	P4 Tecnologia	P4 Tecnologia	P5 Català
10:30-11:30	P5 Català	P6 Informàtica	P4 Tutoria	P7 Tutoria A_B	P4 Tecnologia(adp)
12-13	P8 Socials	P8 Socials	P4 Tecnologia(adp)	P9 EF	P.1 VP
13-14	P10 Castellà	P10 Castellà		P3 EE. CIV/rel- alt	P6 Informàtica
15:30-16:30	P6 Informàtica	P4 Tecnologia(adp)		P5 Català	
16:30-17:30	Projecte recerca	P9 EF		P8 Socials	

S'ha triat un horari qualsevol, ja que hi ha quantitat de combinacions.

Gràfic segons tipologies d'aula oberta:



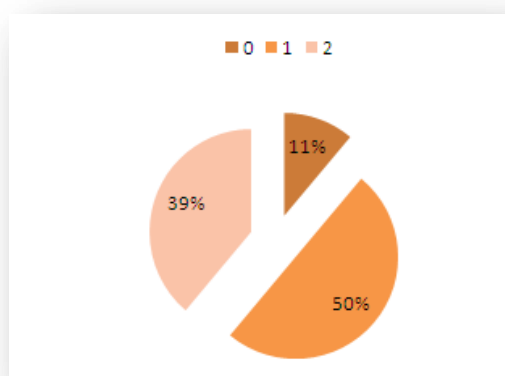
103. Percentatges de l'aplicació de les diferents tipologies d'aula oberta.

S'observa que hi ha un percentatge important de temps complert, cosa que fent una lectura esbiaixada ens condueix a pensar que són grups classe ordinaris, però amb un treball diferenciat.

La majoria son a temps parcial donat que coincideixen amb alumnat d'un mateix nivell. Si es comencen a fer Programes de diversificació curricular, s'entrarà en la flexibilitat, ja que potser és la manera més operativa de correlacionar nivells, grups ordinaris i aula oberta.

Els centres acostumen a ser dinàmics i aprofitadors de tots els recursos que l'administració posa al seu abast.

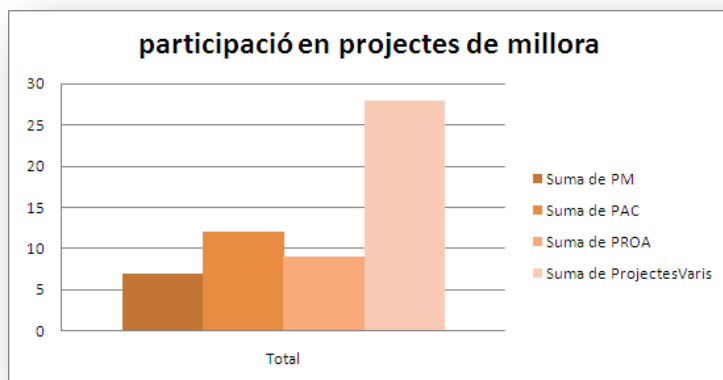
Utilització de les TIC.



104. Utilització de les TIC

La majoria de centres, un 89%, afirmen que utilitzen les TIC. Tenint en compte que, 0 vol dir que no es fan servir, 1 que s'utilitzen alguna vegada, i 2 que s'utilitzen habitualment. Així doncs, tal i com mostra el gràfic, un 39% de les aules obertes observades utilitzen les TIC habitualment, cosa que es manifesta en l'elaboració de blocs i en la comunicació dels seus treballs mitjançant aquest recurs. En d'altres és un recurs només de suport, i no com a eina metodològica. D'altra banda, un 11% de les aules obertes no utilitzen les TIC, ja que algun centre no disposa de dotació, d'altres que el projecte no ho requereix.

Participació en diferents programes institucionals per aconseguir la millora del centre.



105. participació en projectes de millora

La majoria dels centres que gaudeixen d'aula oberta, també participen en diferents projectes, cosa lògica ja que són centres que manifesten inquietud per a la millora del seu alumnat.

Buscant la definició d'aquests programes hem trobat informació, i els centres que participen en els diferents programes, en la pàgina web del Ministeri d'Educació

El Plan PROA (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo), engloba un abanico de actuaciones dirigidas a centros de educación primaria y educación secundaria. El objetivo común de todas ellas es mejorar los resultados educativos, en unos casos con medidas de apoyo directo e individualizado al alumnado y en otros con la dotación de recursos para facilitar que se produzca un cambio global en el centro. De este modo, se persigue proporcionar una educación de calidad para todos, propiciando el enriquecimiento del entorno educativo e implicando en todo ello a la comunidad local.

El Plan PROA se estructura en dos tipos de programas: el Programa de Acompañamiento Escolar, destinado a mejorar las perspectivas escolares de los alumnos con dificultades en el último ciclo de educación primaria y primeros cursos de educación secundaria, y el Programa de Apoyo y Refuerzo en secundaria, dirigido a los centros docentes para dotarlos de recursos suplementarios que les permitan abordar una mejora integral de su acción educativa.

El Plan PROA está concebido como un proyecto de cooperación entre el Ministerio de Educación y Ciencia y las Comunidades Autónomas para abordar las necesidades educativas que están

asociadas al entorno sociocultural del alumnado de determinados centros. Ambas administraciones educativas financian conjuntamente al 50% la aplicación del Plan.

Causes que han portat a l'aplicació d'aquest recurs. Diagnosi prèvia.

- La existència d'un grup d'alumnat, que no s'adequa a les estratègies de diversitat que el centre du a terme, o que ja les ha experimentat sense èxit.
- Alumnat que en principi no presenta necessitats educatives especials, però sí específiques.

L'existència d'un grup d'alumnat "objector/a escolar", amb risc d'exclusió social, que presenta expectatives d'inclusió amb l'aplicació d'una metodologia adequada a les seves necessitats.

La percepció del professorat és que aquests alumnes tenen un potencial cognitiu i d'adaptació, però diferents circumstàncies han fet que el seu procés d'escolarització surti de les pautes de normalitat. Sovint han tingut episodis de conductes conflictives, dèficits d'aprenentatge acumulats. Aquests/es alumnes mostren un rebuig a l'escolarització, absentisme, les característiques que alguns autors denominen "objectors escolars", però que s'intueix la possibilitat de recuperació i d'assoliment d'èxit escolar tot canviant de paràmetres.

En documents podem trobar:

Existència d'alumnat que necessita adaptacions no significatives a nivell de:

- *Tipus d'agrupament (grup reduït).*
- *Adaptació curricular (prioritzar l'assoliment de les competències bàsiques).*
- *Temporalització (més lenta que en un grup ordinari).*
- *Metodologia (molt sistemàtica, dinàmica i participativa).*
- *Avaluació (individualitzada, contínua, coherent, global).(9d).*

"Poder atendre en grup reduït aquells alumnes que per causes diverses presenten mancances significatives en els seus aprenentatges, baix nivell d'autoestima i

desmotivació, absentisme injustificat i rebuig escolar i per tant requereixen estratègies metodològiques i organitzatives prou diferenciades de les de l'aula ordinària.” (9d)

“L'aula oberta i l'aula d'acollida són unitats molt particulars d'atenció a la diversitat. Hi ha dos tipus de diversitat: la que té lloc per raó dels diferents ritmes d'aprenentatge entre els alumnes i la que es dona per raó de la procedència geogràfica dels alumnes nous.”(17d)

Alumnat que per algun motiu o altre, suspenen 4t ESO o pengem 3r sense aprovar quasi cap matèria. No poden seguir el ritme d'exigències d'un aula en gran grup i no assolixen els objectius generals de l'ESO. Presenten una gamma del que podem anomenar conductes de risc (disruptives), baixa autoestima, absentisme, dificultats endèmiques i fracàs escolar, manca greu de capacitat d'aprenentatge, desmotivació. Tenim una línia d'atenció a la diversitat, però se'ns escapen perquè potser demanen una atenció més específica.(24d).

Les aules obertes neixen i es mantenen gràcies a la creença i a l'evidència, de la seva utilitat, per part d'uns professionals, que estan disposats a esmerçar temps, esforços, maldecaps, incerteses, incomprendiments,... per dur a terme un projecte, que des de la perspectiva de l'èxit, pot conduir a l'alumnat cap a la inclusió social.

L'Aula Oberta és un espai de convivència que construïm entre tots.

També cal dir, que les aules obertes neixen i es mantenen gràcies a la creença, i a l'evidència, de la seva utilitat per part d'uns professionals que estan disposats a esmerçar temps, esforços, maldecaps, incerteses, incomprendiments... per dur a terme un projecte, que des de la perspectiva de l'èxit, pot conduir a la inclusió social un grup d'alumnat amb risc d'exclusió.

La veu dels treballadors/es de les aules obertes, entenent com a treballadors el professorat que actua directament amb l'alumnat, les defineix com un espai de convivència. En el discurs

d'aquests/es professionals podem observar que hi ha certes discrepàncies entre diferents enfocaments.

Hi ha veus que deixen entreveure lesdiferències entre aules coma grups tancats permanents i les flexibles.

Com sempre es troba la cultura de centre i les diferents posicions ideològiques que té la aquesta professió, el rere fons seleccionador i el rere fons promociador.

“L’Aula Oberta és un espai de convivència que construïm entre tots.”(gf).

*“L’ aula oberta com diu la paraula i la normativa, ha de ser oberta, pots entrar-hi i sortir-ne gràcies al teu treball i la millora experimentada. (Estem en contra de grups tancats i menys de llarga duració) **NO a l’exclusió d’alumnes.**”(gf).*

“Les aules obertes són a tots els efectes, un recurs més del centre per atendre la diversitat de necessitats educatives de l’alumnat.”(gf).

Al començament d’aquestes experiències, i seguint la normativa, les aules obertes eren una estratègia que es duia a terme a quart d’ESO.

Alguns centres ho extenien a tercer i pocs a primer cicle.

Els programes de diversificació curricular expliciten aquest recurs,per normativa, a segon cicle, per tant es pot considerar un recurs internivells.

Actualment se’n troben a primer cicle, cosa lògica, ja que l’estratègia d’atendre la diversitat mitjançant les repeticions ha esdevingut una normalitat i és freqüent trobar a segon d’ESO alumnat, que havent repetit a primària i un curs d’ESO, està dos anys per damunt de l’edat i s’auguren poques perspectives per a obtenir el graduat. Les aules obertes de segon acostumen a anar lligades als Plans de millora i a la realització de tallers cogestionats amb les administracions o amb la contractació de monitors per part del centre.

Per tant, ubicar aquesta estratègia d'atenció a la diversitat en un cicle de l'ESO és fa molt difícil, cada vegada es fa més internivells o intercicles. Així trobem composicions com aquesta:

*“L'aula oberta consta de 7 alumnes, primer eren 8. N'hi ha de segon i de tercer, 1 de primer i 1 de quart l'edat oscil·la entre els 15 i els 16 anys. “
(3ep).*

L'augment de les repeticions situa a les aules obertes cada vegada en cursos més baixos i converteix les aules obertes en un recurs intercicles.

L'eix central sobre el qual giren aquestes experiències és la reinserció, a l'ensenyament reglat mitjançant l'assoliment de les competències bàsiques. Les fites poden ser: L'obtenció del GESO, que pot permetre la realització d'un cicle formatiu, o la incorporació als PQPI.

Per molts professionals es vist com un pont entre els centres i l'ensenyament post obligatori, la meta, si és possible (en els cas dels grups de segon cicle), és l'obtenció del graduat, i la incorporació a un cicle formatiu, cosa que s'assumeix com un èxit). Respecte els de primer cicle l'èxit és la incorporació al centre ordinari, o la incorporació als PQPI, amb l'esperança que aquests programes continuïn fent de pont.

Objectius/finalitats.

En un discurs barrejat trobem dues gran línies, la que podríem anomenar d'adquisició d'habilitats socials i l'altra, la de l'obtenció d'habilitats cognitives per a poder desenvolupar-se sense problemes en la societat.

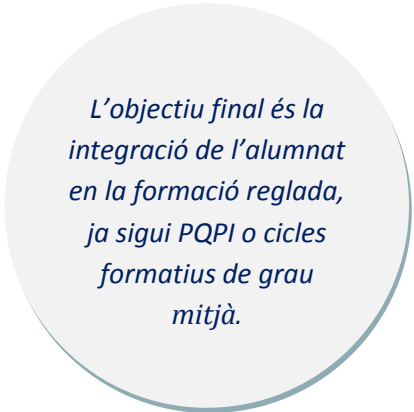
Des de la visió dels que ens dediquem a l'ensenyament la incorporació a la societat passa per no abandonar la formació reglada, al menys fins a l'obtenció d'una titulació, ja què formem part d'una societat que està jerarquitzada segons aquest valors i d'alguna manera la nostra responsabilitats és guiar a l'alumnat cap a l'èxit i l'èxit és tenir una bona formació per a poder accedir a un lloc de treball digne.

“L'objectiu final seria poder-los integrar dins del món de la formació reglada, ja sigui PQPI o cicles formatius de grau mitjà.”(29ep).

Relatiu a les **finalitats** de les aules obertes trobem els discursos que intenten englobar-ho tot, normalment en la literatura que acompanya a les justificacions dels projectes:

“L’aula oberta té com a finalitat afavorir que l’alumnat que ho requereixi pugui assolir els objectius i les competències bàsiques de l’etapa i obtenir el títol de graduat en educació secundària obligatòria mitjançant una organització de continguts i matèries del currículum diferent a l’estipulada amb caràcter general i una metodologia específica i personalitzada.”(17d).

“Assolir el grau de comprensió i expressió, oral i escrita, en català i castellà necessari per a la incorporació a la vida social. Utilitzar les eines matemàtiques necessàries en les situacions i problemes de la vida quotidiana.”(13d).



L’objectiu final és la integració de l’alumnat en la formació reglada, ja sigui PQPI o cicles formatius de grau mitjà.

“Procurar l’assoliment de les competències bàsiques descrites en les programacions de cada departament, atenent uns criteris que tenen a veure, especialment, amb el desenvolupament d’habilitats tals com la comprensió i expressió orals i escrites, l’agilitat en el càlcul i en la resolució de problemes, la interpretació de fets essencials dels àmbits social i científic i l’autonomia en el treball escolar. Prioritzar el desenvolupament i l’assoliment d’objectius actitudinals i hàbits de treball, i donar especial relleu a aquestes capacitats en l’avaluació de l’alumnat. Establir uns mecanismes de relació entre el grup-classe i entre el grup-classe i el professorat que propiciïn la motivació per l’aprenentatge amb la finalitat de crear expectatives de futur en aquests alumnes. Sentir-se part del centre escolar, com a entitat educativa que els acull i els dóna l’oportunitat de demostrar les pròpies habilitats de maneres diverses. Desenvolupar activitats per a la inserció escolar, social i laboral. Assolir els aprenentatges necessaris per a obtenir el graduat en educació secundària.”(9d).

I les finalitats més senzilles, però que potser són més complicades per què possiblement són més difícils d'aconseguir, es citen textualment de les veus dels "treballadors" entrevistats de les aules obertes, per tal que no quedin en un calaix:

"Ha de prevenir les conductes de risc. Ha de modificar conductes."(gf).

"Fomentar la cultura de l'esforç i l'esperit de superació."(gf).

"Fomentar un clima de respecte mutu mitjançant activitats de cooperació."(gf).

"Millorar l'autoestima i la resiliència de l'alumnat." (4ep).

"Proporcionar orientació escolar i laboral."(14ef).

"Desenvolupar les habilitats socials i de resolució de conflictes."(gf).

Arribar a aconseguir el creixement necessari per viure de forma autònoma, tant en la dimensió individual com en la social.

I una afirmació que per la seva senzillesa que ens pot fer reflexionar:

"Finalitat: Tractar els alumnes amb dignitat."(12ed).

Compromís.

Les aules obertes són un recurs que constitueix una oportunitat per un alumnat que ha exhaurit diferents possibilitats, d'alguna manera se n'ha de garantir l'aprofitament. Aquest aspecte queda reflectit en afirmacions com:

"L'alumne ha de veure l'aula oberta com un nou espai per aprendre a nivell personal, social i acadèmic. Hi ha d'haver-hi il·lusió. Hi ha d'haver-hi compromís per part de l'alumnat perquè el projecte vagi endavant, aquest compromís ha de basar-se en : acceptació, respecte, ganes d'avançar i d'aprendre, cura dels companys i de l'entorn."(13d)

"La participació a l'aula oberta es presentarà als alumnes com una oportunitat per millorar els seus aprenentatges i assolir les competències bàsiques i, per tant, es

requerirà el compromís d'aprofitar l'oportunitat que se'ls ofereix. Els alumnes es podran incorporar en qualsevol moment del curs.”(9d).

Cada centre redacta un model de compromís. La signatura d'un compromís, fa que l'estada a l'aula signifiqui quelcom d'especial, per a tots els membres que interactuen en aquesta tipologia de projectes. En mostrarem dos, a tall d'exemple:

Compromisos i acords per formar part de l'aula oberta.

Amb l'objectiu d'aconseguir un bon funcionament de l'aula oberta, els pares dels alumnes, els alumnes i el tutor signen un “contracte” que conté els següents punts:

Els pares estan d'acord en l'escolarització del seu fill a l'aula oberta.

Els pares faran un ingrés de ...€ per al material.

L'alumne es compromet a assistir a classe. Amb el professorat de l'aula es decideix que si un alumne falta més del 20% de les classes (sense una bona justificació) sortirà de l'aula oberta. El seu lloc podrà ser ocupat per algú que aprofiti aquesta oportunitat.

L'alumne es compromet a mantenir una bona actitud. L'acumulació d'amonestacions serà motiu per fer sortir de l'aula oberta els alumnes.

L'alumne es compromet a portar el material, tant a l'aula oberta com a les classes amb la resta del seu grup-classe. També es compromet a esforçar-se per fer la feina de classe. L'incompliment d'aquest punt també serà motiu per sortir de l'aula oberta.

Formar part d'una aula obert és una oportunitat i significa assumir un compromís d'aprofitament.

Normativa

- Per participar en la aula oberta, cal aprofitar el temps, qualsevol alumne que no l'aprofiti podrà abandonar-la. (Cal que l'alumne treballi totes les àrees del currículum)

- Fer faltes de conducta en les classes normals faran que no es pugui assistir a la Aula oberta.(Els professors ho valoraran juntament amb cap d'estudis).

a) 1 falta1dia sense assistir a l' aula oberta

b) 1 expulsió del centre..... 1 mes de l' aula oberta.

- En el cas de que hi hagin problemes de convivència a nivell de centre l' aula oberta romandrà tancada per a tots els alumnes.

- Cal demostrar una millora progressiva en les habilitats treballades.

- A l'Aula oberta venim a treballar i no a perdre el temps i sortir de les classes.

- Cal acceptar la convivència dins de la Aula oberta.

- Hi haurà una auto-avaluació al final de cada trimestre.

- Si surto de la classe sense permís del professor, no assistiré a la Aula oberta.

JO :

Accepto les normes abans llegides i les conseqüències que el seu incompliment suposaran.

Setembre de 200..

Firmat :

Per garantir aquest compromís, és necessari un protocol per entrar a formar part de l'aula oberta.

Normalment, els equips docents fan una proposta a la coordinació pedagògica i mitjançant la comissió d'atenció a la diversitat, un cop revisats els perfils, es decideix quins/es alumnes formaran part de l'aula oberta.

El tutor/a fa la comunicació a les famílies i a l'alumne/a. Se'ls explica en que consisteix el recurs i si accepten, signen un compromís (cada centre té les seves característiques i la seva normativa).

La majoria de centres manifesten que tenir llista d'espera per entrar a formar part de l'aula oberta.

Tipologia de l'alumnat.

Són adolescents i per tant amb les característiques pròpies de l'adolescència:

Respecte al cicle biològic: Poden estar en l'etapa mitjana dels (13 als 15 anys) o sigui es troben en el moment àlgid de màxima rebel·lia, manifesten un distanciament de l'adult, tenen forts impulsos sexuals, són molt complexos, valoren molt la seva intimitat i tenen tendència melodramàtica .Alguns es troben en l'adolescència tardana (15- 18 anys) on es manifesta una gran tensió interna, tenen les primeres frustracions conscients, per ells/es té gran importància el sexe contrari, cosa que els provoca angoixa.

Respecte al moment social: Són adolescents del nou mil·lenni i com a tals: Valoren negativament l'entorn escolar. Rebutgen el marc excessivament teòric que sovint es desenvolupa a les classes Volen trobar en les seves activitats resultats immediats i funcionals.

Presenten Problemes específics emocionals i de personalitat, el professorat els expressa així:

“Són alumnes que estan en risc de convertir-se en absentistes i alguns d'ells tenen desajustaments conductuals.”

“Amb poca autoestima.”

“Alumnes amb carències afectives i emocionals que afecten a la seva conducta.”

“Presenten notables deficiències d'autoestima i motivació.”

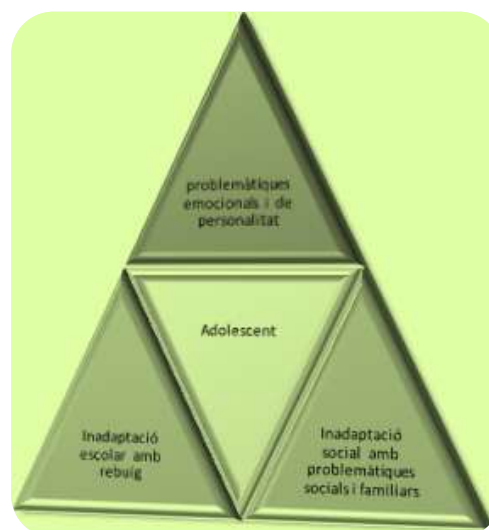
Presenten problemàtiques socials i familiars, explicitades en frases com:

“Freqüentment tenen un ambient familiar poc favorable i incapaç d'enfrontar-se a la situació d'haver d'ajudar els seus fills a integrar-se en un procés educatiu que ja es va començar a malmetre a l'educació primària (en alguns casos).”(4,ep).

“Amb poca suport familiar.”

“Sense perspectiva de futur, perill de risc social.”

Adolescents que presenten una inadaptació evident al sistema escolar i valoren per sobretot el món laboral i l'aprenentatge d'un ofici.



- Problemàtiques a nivell escolar.

“Presenten dificultats com desmotivació, rebuig escolar, retards importants d’aprenentatge.” (gf).

“Semi conflictius que no es pot estar 7 hores al dia assegut que es perd i molesta s’avorreix i molesta.”(2ep).

“Manca d’hàbits de treball i d’estudi.”(gf).

“Alumnes amb perfil conductual que fins ara quedaven dispersos per les aules i que distorsionés greument el desenvolupament de les classes.”

(9ed).

“Alumnes amb conductes disruptives, que han cursat 3r d’ESO i no han superat quasi cap matèria o han repetit 4t i acadèmicament han fracassat.”(23ed).

“Desmotivats amb problemes de conducta cert nombre de fulls de conflictes acumulats.”(4ep).

“Baix ritme d’aprenentatge. Resultats acadèmics insuficients.”(gf).

“Malgrat les seves mancances, en alguns casos tenen prou capacitats per a assolir els objectius generals d’etapa i en conseqüència, obtenir-ne l’acreditació.” (24d).

“Els costa respondre positivament a les estratègies habituals de tractament de la diversitat que es porten a terme en cadascun dels seus centres: reforços, agrupaments flexibles, crèdits específics.”(gf).

“Absentistes.”

“Disruptors del ritme escolar i de difícil assumpció d’acords.”(gf).

“Valoren per sobre de tot el món laboral, l’aprenentatge d’un ofici.”(12ed).

Intentant establir un perfil emocional:

Són nois i noies que presenten una important desmotivació pels aprenentatges i es senten obligats a estar escolaritzats, al menys fins als 16 anys. Han experimentat continuats sentiments de fracàs i frustracions que l’han fet aprendre a sobreviure emocionalment, a protegir-se del present, queixant-se al qui hi ha al davant, el professorat, la família, ja que representen en el seu imaginari la

font del seu malestar. Sovint no els agrada res, ho rebutgen tot, estan cansats/ades de tot, i si no troben una proposta engrescadora, no faran res. Potser per evitar un altre fracàs, és millor assumir no ho vull fer, que fer-ho i que estigui malament. Moltes vegades sota l’aparença de fortalesa hi ha unes persones molt febles que ja han plegat, que no volen lluitar més en el context escolar i que posen les seves esperances en el món laboral, i que si no cauen en paranys socials, com la drogoaddicció, podem dir per experiència que sovint se’n surten.

Es poden trobar aules que tenen majoritàriament alumnat conductual i d’altres no. La reivindicació general del professorat que hi treballa és la de que no estiguin constituïdes fonamentalment per l’alumnat anomenat conductual.

“L’alumnat ha de tenir un perfil apropiat, és a dir ser alumnes desmotivats, amb retard considerable d’aprenentatges, amb baixa autoestima, mai han de ser alumnes conductuals o “calaix de sastre”. El màxim és 12 alumnes de ràtio.”(gf).

L’alumnat d’aula oberta, acostumen a ser nois /es que procedeixen d’una trajectòria de fracassos acumulats a nivell escolar i també a nivell sociofamiliar. Nois/es que presenten conflictes emocionals, amb carències afectives, deficiències a nivell d’autoestima i motivació i que les manifesten amb conductes de defensa o emmascaradores.

“Perfil d'alumnat adequat: poc motivat pels estudis acadèmics, motivat per una formació més pràctica, amb baixa autoestima (no hauria de ser només l'alumnat conflictiu).”(gf).

Hi ha aules obertes que són calaix de sastre, com diuen alguns dels treballadors/es, d'altres que ho eren i han fet un gir per esdevenir un espai que doni més atenció a alumnat de baixes capacitats junt amb alumnat objector. De vegades aquesta combinació no funciona.

Es defuig de la percepció aula oberta, alumnat conflictiu.

“Abans estaven barrejats amb alumnes de NEE però no funcionava, ja que es deixaven emportar.”(18ed).

La tendència que s'observa en aquests moments és la de l'alumnat que realment pugui aprofitar el recurs, on i si no compleix les normes torna al seu grup classe ordinari, **es defuig la relació aula oberta/alumnat conflictiu. Aquí s'obre un gran interrogant. Què passa amb l'alumnat conductual? La resposta és evident, però ningú la volem explicitar.**

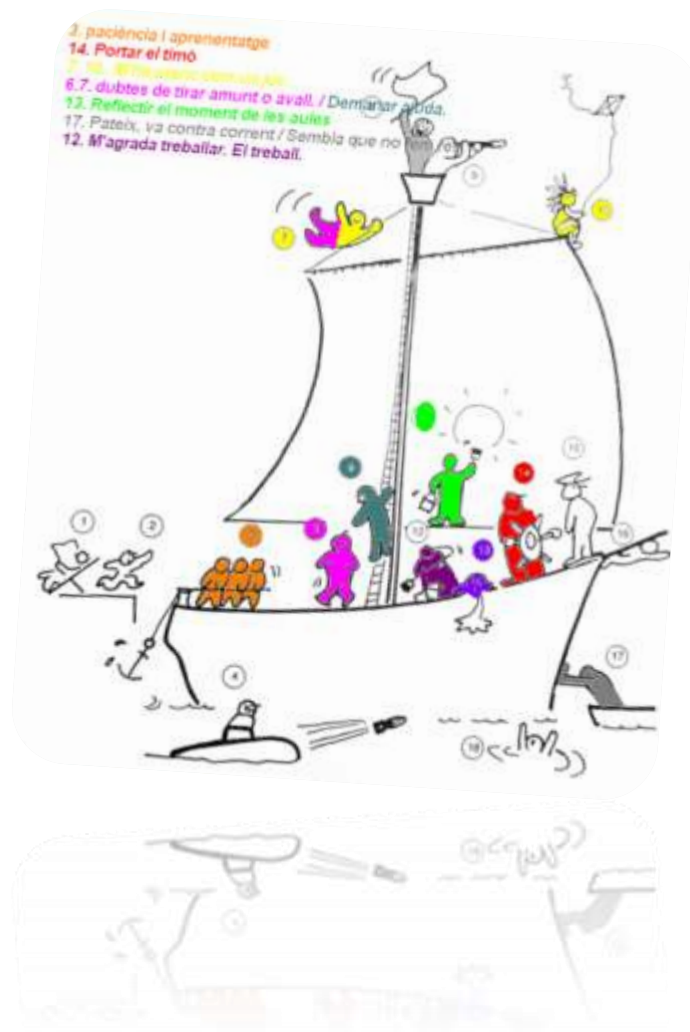
“No han entrat conductuals.”(2ed).

“La tipologia l'aprofitament, no tenen perquè ser conductuals. Revisió periòdica del grup.” (gf).

“Nens sense ordre ni concert, que necessiten fer un treball manipulatiu, no conflictius.” (9ed)

“No volem que els alumnes d'aula oberta hi vagin perquè siguin disruptius, però malgrat això, ens passa.”(5ed).

Professorat.



106. Exercici com es sent el professorat d'aula oberta. Inici de curs 2008-2009

Reflexions.

Si es pot dibuixar el perfil de l'alumnat, també s'ha de poder dibuixar el perfil del professorat que en principi els pot atendre.

Hi ha la creença que s'ha d'estar preparat, moltes vegades es sent " Jo no estic preparat/ada ". La pregunta és: Com s'ha de preparar a una persona per educar a altres persones?

Les orientacions diuen que el professorat de les aules obertes ha de ser voluntari i preparat, això no pot ser sempre així. S'ha constatat en les entrevistes que professors i professores que els havia "tocat" ser tutors d'aula oberta han esdevinguts veritables voluntaris, s'han trobat molts bons projectes i bones actuacions, fruit de l'acceptació d'un fet i de posar-se a treballar

amb ganes i il·lusió. Ningú els ha ensenyat, han assumit un repte i els està funcionant. Ensenyar-los?. Ningú, no existeix un manual. Buscar suport en cursos entre iguals i escoltar a altres companys/es que tenen experiència, beure de les seves fonts i elaborar les pròpies, així s'aprèn, però sobre tot amb ganes, amb actitud positiva, amb la mirada posada en un alumnat que té un perfil emocional molt fracturat i que amb comprensió, i empatia es poden afegir alguns dels bocins del seu perfil.

Defugir del paternalisme, del ser amics i de ser col·legues però no de l'acceptació i la comprensió, en la seva totalitat. Tenir disponibilitat i proximitat, cosa que realment ens donarà autoritat per a poder fixar els límits, necessaris per a la convivència i alhora pel seu creixement com a persones. Els límits no es poden imposar

Esdevenir mediadors/es entre el món del coneixement i les persones, mediadors/es entre el món social i les persones.

Comprendre, no justificar-ho tot, trobar camins que es puguin emprendre. Tenir sempre una meta assolible.

Aprendre, amb l'alumnat, a caure i a tornar-nos a aixecar.

Tal com diu Jaume Funes *"saber posar-se en clau d'adolescent, saber observar-los, escoltar-los, llegir-los, interpretar-los (sense esbiaixaments)"*. (Funes, 1998: 110)

Creure sempre en les possibilitats de l'alumnat, tenir perspectives d'èxit.

En els cursos de formació, on les persones que treballen en contextos de diversitat es troben. S'estableix complicitat entre els participants, és un lloc d'encontre i d'aprenentatge, un lloc on es pot fer comunitat i xarxa.

D'altra banda, es corre el perill d'esdevenir un "clan", moltes vegades es cerca la comprensió donat que es rep incomprensió per part de membres del propi claustre, cal que la xarxa que es creï permeti assolir connexions externes. Mostres d'algunes incomprendions:

"Algú em va dir, per què perds el temps ensenyant-los història, si el que haurien d'aprendre és a posar una rentadora, em vaig contenir, per no dir-li el que pensava, com em podia dir que els meus alumnes no han d'aprendre història?" (gf).

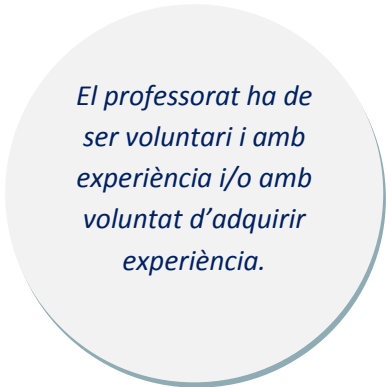
"Clar que et treballen, com que fan el que volen, tot el dia a l'ordinador (nois/noies que porten un bloc, cosa que potser no sap fer el qui parla)." (3,24ep).

"Sempre pul·lulant, hort amunt, hort avall." (gf).

S'observa que és com entrar en un món, hi ha professionals que al llarg de la seva experiència han treballat amb alumnat que ara s'anomena divers i continua, és un món difícil, però alhora molt enriquidor, es dona molt però també es rep molt. S'observa que al darrera del projecte hi acostuma a haver-hi professionals que han tingut diferents experiències: aules taller, escoles d'especial dificultat, entorns socials desfavorables, i que continuen per aquest camí, es senten cansats, però alhora satisfets.

En la formació, que no és res més que la reproducció de la diversitat d'una aula, es veu des d'un principi qui entrarà a formar part del joc i que ho deixarà, qui va a fer formació per l'obtenció d'uns punts i qui ho fa per compartir experiències i amb l'afany de trobar-ne de noves per a millorar el seu treball, aquest fet s'ha pogut comprovar, amb nitidesa en la recerca.

Per altra banda els professionals que actuen en aquest contextos es manifesten molt exigents amb ells mateixos i amb la resta dels seus companys, quan elaboren el perfil competencial que han de tenir, pronuncien el següent:



El professorat ha de ser voluntari i amb experiència i/o amb voluntat d'adquirir experiència.

“Els professors i professores serem models d'adult a imitar.” (gf).

“Equip de professors voluntaris predisposats a assumir aquest repte i compromís.” (gf).

“El professorat ha de tenir: Empatia, actitud positiva, ser vitalista, actitud modèlica, paciència, comprensió.” (gf).

“El professorat ha d'acceptar a l'alumnat i procurar potenciar els aspectes positius per tal de millorar la seva autoestima.” (gf):

“El professorat ha de ser voluntari, amb vocació, que conegui els recursos TIC, el treball manipulatiu i que pugui treballar de manera interdisciplinària.” (gf):

“El professorat ha de cercar una metodologia participativa i creativa lluny de les classes tradicionals. L'alumnat ha de tenir protagonisme en el seu procés d'aprenentatge.”(gf).

Intentant establir un perfil emocional..

Ser competent en competències interpersonals i intrapersonals, coneixença d'un mateix per arribar a l'entesa i la col·laboració amb l'altre. Bon gestor de les emocions pròpies i les dels altres, ja que són els docents qui necessiten gestionar l'allau d'emocions que reben de l'alumnat, de les famílies, dels companys i de les institucions, algú deia “som recicladors”.

Ser competent en competències interpersonals i intrapersonals., coneixença d'un mateix per arribar a l'entesa i la col·laboració amb l'altre. Bon gestor de les emocions pròpies i les dels altres.

Persona sense prejudicis socials, voluntariosa, treballadora, amb capacitat d'il·lusionar-se, d'assumir reptes i d'adquirir compromisos, responsable, amb ganes d'aprendre de totes les situacions. Bona comunicadora, amb bona autoestima, amb empatia, que amb capacitat de posar-se a la pell dels altres, capacitat d'entendre a l'alumnat per tal de poder arribar-hi, s'ha de saber anar més enllà del que els alumnes verbalitzen, s'ha d'arribar als seus sentiments. Ha de saber trobar la distància emocional adequada, el punt d'equilibri. Saber intervenir des de l'empatia per establir emocions positives amb els aprenentatges. Saber compartir i treballar en grup. Tenir autonomia personal. Actitud positiva davant dels canvis. Tenir un concepte clar de justícia. No caure amb el paternalisme.

Com? Currículum, metodologies, recursos i materials per a gestionar l'aula.

Es troben diferents organitzacions i diferents propostes metodològiques i curriculars. Els denominadors comuns són: (les anirem explicant utilitzant fragments de documents o frases de les converses).

- Programacions per competències

“Programació de competències bàsiques des de cada matèria”. (d)

- Els aprenentatges han de ser significatius:

“Les classes es faran buscant la part més pràctica dels continguts a treballar. Aquests continguts estaran relacionats amb la vida real de l’entorn dels alumnes, volem que siguin motivadors i vinculats a la realitat social i laboral, i d’interessos relacionats a l’edat dels alumnes.”(9d).

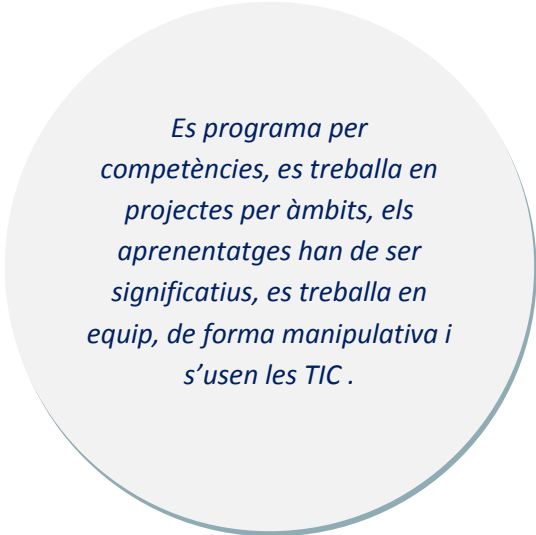
- Treball per àmbits o projectes

Va per àmbits va en blocs. Matemàtiques-informàtica – tecnologia. (29ep).

“Les activitats que es fan als grups de projectes surten del professor del grup de projectes. Molt pràctic i una mica de teoria.”(24ep).

Organitzar els aprenentatges de manera globalitzada (treball per projectes). Treball cooperatiu. (3ep).

“Programació de competències bàsiques transversals, de manera que determinats continguts es puguin treballar per projectes.”(26ed).



Es programa per competències, es treballa en projectes per àmbits, els aprenentatges han de ser significatius, es treballa en equip, de forma manipulativa i s’usen les TIC .

“Organitzar de manera globalitzada (treball per projectes) els aprenentatges bàsics i fonamentals de les àrees instrumentals amb una metodologia més pràctica i activitats més funcionals i manipuladores.”(d).

- La interacció entre el professorat i l'alumnat

Diàleg i discussió sempre buscar el per què? Els fa reflexionar. (13 ed).

Participativa : La participació activa per afavorir el clima d'aprenentatge.(4ep)

Fan ells mateixos les propostes d'examen.(5ep)

- Treball cooperatiu

“Combinació del treball individual per atendre necessitats individualitzades amb treball en equip per potenciar hàbits de socialització.” (d).

“Dins l'aula hi ha diferents ritmes d'aprenentatge (2n i 3r d'ESO). Els continguts majoritàriament es treballaran en grups cooperatius per tal de millorar les habilitats socials dels alumnes. També hi haurà una part de treball individual per tal de respectar els diferents ritmes d'aprenentatge.”(17d)

- Treball sistemàtic

Treball sistemàtic: explicació + esquema + dubtes + exercicis + correcció + debat

“Afavorir l'adquisició d'hàbits de treball. Que confereixin seguretat a l'alumnat i millorin el seu procés d'aprenentatge.”(9d).

- Ús de les TIC.

“S'utilitzarà de forma freqüent els mitjans TIC (a l'aula hi ha 5 ordinadors).”(14d).

“Incorporació de les TIC com a eina ordinària de treball en les diferents matèries.”(d).

“Es també convenient disposar d'ordinadors amb impressores per realitzar l'aprenentatge de les àrees instrumentals amb recursos TIC i també facilitar-los l'accés

L'ús de la informàtica com a suport o com a vehicle d'expressió.

Les tasques s'adeqüen al ritme de l'alumnat. Es fa el seguiment personalitzat . La tutoria és un element cabdal . Importància de l'educació emocional.

als ordinadors per poder realitzar treballs que els hagin proposat fer des de les altres àrees que cursen amb el grup ordinari.”(18d).

“Van començar a treballar un bloc, però s’ha quedat aturat. (el van fer durant el primer trimestre)”.(3ep).

- Realització de tallers

“Pel pla de millora i pagat per aquest a 1ª fan tallers amb talleristes dues hores a la tarda bàsicament tallers de manualitats i esports. A segon fan jardineria i a tercer mecànica”. (26ed)

“Els de l’aula oberta al primer trimestre fan mecànica i el segon fusteria 2 tardes dues hores. Cada taller té un professor encarregat.”(9ed).

“L’hort , falta la part de contrast , aquest és un aspecte que volen millorar el curs vinent.”(3ep).

- Seguiment sistemàtic dels processos d’aprenentatge

Es fan tallers manipulatius relacionats amb el món laboral, dins o fora del Centre.

“Cada alumne tindrà un seguiment personalitzat per part de tots els professors.

També es farà un seguiment del grup d’alumnes que participen a l’aula oberta.”(d).

“Hi haurà una revisió diària del treball dels alumnes per part del professorat.”(9ep)

“El professor marcarà clarament i de forma molt concreta les pautes de treball.”(14ed)

- *“Adaptació al ritme de treball de l’alumnat.”(d)*
- *“Atenció personalitzada.” (d).*

- *“Educació emocional.”(d)*
- *“Importància de l’acció tutorial.” (d).*
 - *“Diversificació d’estratègies d’aprenentatge:Explicacions, treballs pràctics, recerca d’informació, projectes individuals i de grup; en definitiva, activitats que ajudin a adquirir processos cognitius d’aprenentatge.”(17d).*
 - *“Utilització de mapes conceptuais.” (d).*
 - *“Els aprenentatges bàsics i fonamentals de les àrees instrumentals utilitzant una metodologia pràctica i activitats funcionals i manipulatives.”(24d).*

No cal seguir per veure que les propostes curriculars i metodològiques que es plantegen tant a nivell oral com a nivell de programacions escrites, van en la línia de l’aprenentatge de l’existència, aprenentatge comprensiu, significatiu i que tenen tots els ingredients del canvi que està en la ment de la corrent actual de l’Educació, segons la LOE.

La forma de treballar de les aules obertes gira al voltant de la significativitat, integració i complexitat és treballa per projectes i s’utilitzen les TIC. Es posa èmfasi sobre les competències personals i interpersonals. Posa a l’alumne i els seus aprenentatges en la vida real. Es resolen problemes de la vida real. Es treballa de forma socialitzada i en forma de grups de treball o d’agrupaments cooperatius. Les propostes metodològiques i d’activitats van d’acord amb el perfil de l’alumnat. S’atén la diversitat de l’aula.

Creiem que les aules obertes han nascut i s’estan desenvolupant en temps de canvi i sempre hem pensat que hi ha una voluntat experimentadora, que si el que s’hi fa funciona, serà exportable a les aules ordinàries (cal pensar que moltes de les metodologies que s’utilitzen actualment són fruit de l’experimentació amb alumnat de NEE a grans reptes, grans solucions), tant de bo fos així.

S'ha de fer esment, però que no tot són flors i violes, que es parla molt de treball per projectes interdisciplinaris i la realitat és que el màxim que s'arriba a fer són projectes per àmbits s'avança, però els mateix professorat no està satisfet, li agradaria realment poder fer projectes de més abast. Estan en el camí de fer-ho, però hem de pensar que la idea de la balcanització (cadascú és del seu departament) està molt arrelada entre els professionals de l'educació i que la manca de temps per a la coordinació, no simplifica les coses.


“No funciona la idea del projecte, no hi ha manera.”(42 ep).

“Grup E es programa mida que passa el curs, es programa a mida que s'acaba el tema. Grup E sense llibres a Socials o a Naturals l'editorial Vicens Vives té els quadernets de material muntat.” (5 ep.)

“Tot es posar-hi, si vols fer-ho, preguntes, cerques busques i ho fas Si s' han intentat elaborar projectes, però surt el que surt.”

“Hi hauria d'haver projectes però no n'hi ha.”(18 ed)

“Volíem treballar per projectes, entre tots van decidir el que farien, però projecte conjunt hi ha el de la revista que està dins l'àmbit lingüístic, no és interdisciplinari.”(3 ep)



Malgrat hi hagi voluntat, no es fan projectes interdisciplinaris, per manca de cultura, o per manca de temps. És necessari disposar de models.

Es fa esment del poc material que hi ha en aquest aspecte i es reivindica l'ús compartit de projectes que ja estiguin fets, volen models:

“Manca material adequat.”

“Manca de projectes.”

“El professorat s'ha de buscar la vida. Projectes elaborats pel grup de professor, manca de temps de coordinació.”

Espais físics.

Relatiu als espais físics es disposa o es vol disposar d'un espai ampli que l'alumnat es senti com a propi, amb recursos per poder treballar tant a nivell teòric com pràctic, realitzant tasques manipulatives que els inicien en el món laboral. I també treballar amb la dotació informàtica. Cal dir que hi ha aules que han aconseguit uns espais molt acollidors, d'altres que estant treballant per a tenir-ho, en alguns casos ha estat el mateix alumnat que ha pintat l'aula i l'ha condicionada.

Un espai físic propi i ben condicionat ajuda a fer la feina amb ganes, a poc a poc es va aconseguint .

Avaluació.

Avaluació de l'alumnat.

Si agafem, a tall d'exemple, dos documents d'un centre i intentem comparar-los, trobem la diversitat de formes d'avaluar, Una té un caire més conceptual, tot i que ho vol dissimular, l'altre té un caire més d'avaluació actitudinal, ja hem citat anteriorment que ens manca cultura de l'avaluació. El que podem entendre és que es farà una avaluació diferenciada de la resta dels grups ordinaris.

Si cerquem el que diuen els professors/es trobem:

Model 1 (9d).

Individualitzada: Es té en compte el procés individual de cada alumne, el seu progrés a partir de la situació inicial, i el grau d'assoliment propi dels objectius proposats i les competències bàsiques.

Contínua: S'entén l'avaluació com un procés continu, no només com el resultat puntual en una/es proves objectives.

Coherent: Els objectius programats i les competències bàsiques són el referent final de l'avaluació, no un grup normatiu.

Global i integradora: A l'hora de l'avaluació es consideren tant els aspectes conceptuals com els procedimentals com els actitudinals. A més, donat el caràcter particular de l'entorn en una Aula Oberta, resulta fonamental valorar la interdisciplinarietat dels aprenentatges.

Model 2 (17d)

“Per a l’avaluació d’aquest alumne es posa èmfasi en els continguts de tipus actitudinal i procedimental i que en segon terme els de tipus conceptual.

Tenint en compte criteris com:

Observació sistemàtica sobre el treball de classe.

Continguts/procediments mínims contemplats a les competències bàsiques.

Actitud positiva i col·laboradora. Comportament i conducta correctes a l’aula i al centre.

Assistència regular.

Correcta presentació dels treballs i dossier.

Respecte a les persones(companys, professors i personal de l’institut) i al material, aules.

Respecte a les normes establertes per a l’equip docent grup/calsse.

“Els criteris d’avaluació estaran definits en funció de la proposta curricular diferenciada per tal de valorar els procediments, conceptes i actituds i al mateix temps veure les capacitats i habilitats assolides per l’alumnat”.

“Valorar positivament el progrés que faci l’alumne, per petit que sigui. (Importància de l’avaluació continuada).” (gf)

Registre del procés.” (gf).

“Autoavaluació”. (gf).

“Revisió periòdica d’on estem, cap on anem i on volem arribar.” (gf).

“Avaluació sobre el pla de treball, seguint els mètodes dels grups cooperatius. Full de registre.”(3ep).

“Seguiment individualitzat.”(gf).

“La nota no pot passar del sis, ho van decidir així per evitar problemes amb la resta del professorat.”(12ed)

Valorar positivament el progrés que faci l’alumne, per petit que sigui(importància de l’avaluació continuada). Registre delprocés. Autoavaluaicó. Revisió periòdica d’on estem ,capo n anem i on volem arribar.

Cal destacar que es troben moltes evidències dels registres del procés, s’han generat quantitat de graelles (es poden trobar a la pàgina web que acompanya aquesta llicència). Cada projecte compta amb la seva avaluació concreta. També es té constància de la utilització de

l'autoavaluació/meta avaluació que realitza l'alumnat. Les aules obertes que treballen utilitzant l'aprenentatge cooperatiu fan servir les eines pròpies del mètode.

A la pràctica, l'avaluació s'ha de traduir en notes al llibre d'escolaritat i generalment hi ha el consens de no passar del bé, encara que hi ha centres que posen la nota que creuen pertinent.

Avaluació de l'experiència.

El centre fa la memòria i l'avaluació del projecte de l'aula oberta cada curs, i considera si s'ha de continuar l'experiència o no, si s'ha de modificar i la manera com s'ha de fer.

Els resultats acadèmics acostumen a ser bons i s'aconsegueixen els objectius que es preveien i que amb un altre recurs no s'haurien assolit.

"Aquest curs han acreditat tots i no m'ho creia, al començament no m'ho creia, ja ho vas veure (ens deia tota satisfeta una tutora)." (14 ep).

Hem trobat un informe de supervisió realitzat (Inspecció 2006) En van supervisar 105 unitats d'aules obertes de nova creació, 14 corresponien a la Delegació Territorial de Tarragona.

Els objectius de la supervisió eren detectar si l'organització i el funcionament responia a la normativa. Assessorar i fer el seguiment de les propostes. Els indicadors i els resultats els podem resumir en el gràfic següent respecte als punts forts.

Grau de satisfacció de l'alumnat pel treball realitzat a l'aula oberta	81,16%
Adequació del perfil de l'alumnat atesos en les aules obertes	78,9%
Grau de participació de l'alumnat en activitats generals del centre	68,4%
Incidència del treball a l'aula oberta amb els aprenentatges	66,67%
Coordinació entre els professionals que intervenen amb l'alumnat de l'aula oberta en el seu seguiment i avaluació	66,67%
Adequació de l'orientació dels alumnes de l'aula oberta una vegada finalitzada	64,49%
Adequació dels espais	64,49%
Ús de les TIC i d'altres recursos assignats a l'aula oberta	63,04%
Nombre reduït de professors que intervenen a l'aula oberta	61,59%
El treball que fa l'alumnat a l'aula oberta respon a les activitats indicades en la Resolució d'1 de juliol de 2005	57,97%
Acreditació de l'alumnat de l'aula oberta	52,90%
Grau de participació de l'alumnat de l'aula oberta en l'aula ordinària	46,38%

107. Grau de satisfacció de l'alumnat pel treball realitzat a l'aula oberta. Informe inspecció 2006

A l'informe no figuren conclusions , però creiem que els punts forts són prou significatius perquè l'experiència d'aula oberta sigui un recurs, que va a l'alça.

L'alumnat també fa les seves valoracions de l'experiència, així com si és el cas les persones de fora el centre que intervenen (es troben resultats a la pàgina web). L'alumnat està satisfet majoritàriament d'haver gaudit de l'experiència i la recomanaria, malgrat no ser la satisfacció del 100% (ja hem observat que la majoria de centres continuen fent aules obertes).

L'alumnat, el centre i tots els que participen en el projecte, l'avaluen cada curs.

L'aula Oberta i la resta de la comunitat.

És molt important la implicació de l'equip directiu i l'acceptació de la comunitat educativa. La primera és relativament fàcil, ja que moltes vegades ha estat l'equip directiu el que ha impulsat l'experiència. La segona ja és una mica més difícil, ja que per tal que s'accepti hi ha d'haver evidències de bons resultats, o en l'aspecte més egoista, com diu algú, pensar que així (a través de l'aula oberta) no cal tenir-los a la classe.

La implicació de l'equip directiu i l'acceptació del claustre són elements molt importants per al bon funcionament de l'estratègia de l'aula oberta.

Podem establir dues mirades contradictòries importants: la d'aconseguir que un grup d'alumnes aprengui i la de la conveniència que existeixi aquest recurs, ja que així no perjudiquen als altres.

"L'idea de fons és egoista, és que no facin mal al grup classe."(29 ed).

Hi ha part del claustre que ho veu amb bons ulls, ja que així no perjudiquen als altres.

No hi ha intenció ni consciència del traspàs de l'aula d'acollida a l'aula oberta, però algú ho apunta.

S'ha observat si l'alumnat de l'aula d'acollida va passar a formar part de l'aula oberta?

No hi ha traspàs directe de l'aula d'acollida a l'aula oberta, o almenys no es percep així.

Els professionals d'algun centre si que ho manifesten, però no és una assignació directa, sinó que cal que el perfil de l'alumne/a encaixi. Una professora d'aula d'acollida fa esment d'un problema que ella percep i que anomena interfase, el moment de sortida de l'aula d'acollida i prendre la decisió correcta de la ubicació de l'alumne/a.

"Els xinesos arriben i van a petar al grup E perquè estaran millor atesos però no hi estan ben ubicats."(5 ep)

"Només cal mirar els noms de les llistes."(gf).

"A l'aula oberta i projectes singulars hi ha el mateix percentatge de nous que en les altres aules."(12 ed).

La relació de l'alumnat de l'aula oberta amb la resta del professorat.

S'observa que en alguns centres la relació de l'alumnat de l'aula oberta no es massa bona amb la resta del professorat.

"La relació amb la resta dels companys és bona, amb el professorat de l'AO bona. Amb la resta del professorat del centre dolenta, etiquetes per part del professorat."(gf).

"La relació amb la resta del professorat es bastant regular."(gf).

Relació amb els companys d'aula ordinària.

De vegades aquesta relació pot ser conflictiva.


Hi ha algun centre que ha deixat de compartir horari amb l'aula ordinària pels problemes que representava.

Moltes de les sancions de l'alumnat de l'aula oberta són degudes al seu comportament a l'aula ordinària.

La relació amb l'aula ordinària és un aspecte que s'ha de contemplar, alguns centres sancionen amb l'expulsió de l'aula oberta si el comportament a l'ordinari no és l'adequat.

Aquest problemes evidencien la manca de coordinació.

“Els alumnes triats per a AO no estan gaire integrats amb la resta de grups perquè no segueixen la matèries i aleshores creen problemes de conducta dins l'aula.” (29 ep).



La socialització a dins i fora de l'aula és un objectiu a assolir.

Relació amb els companys d'aula i amb el professorat de l'aula.

En tot aquest apartat no hem d'oblidar que es tracta de nois/es amb càrregues emocionals importants i que no és fàcil la seva sociabilització. Aquest és un dels objectius a treballar. En les converses mantingudes no s'han observat grans dificultats, sempre dins dels marges i, com deia un professor, dins de pensar que moltes vegades em trobo dins una pel·lícula de Berlanga.

“Aconseguir la consciència de grup és un dels objectius marcats.”

“Que s'entenguin i no es barallin ja és un gran que...!”

La relació amb el/la tutora de l'aula sempre acostuma a ser molt bona, s'estableix una connexió important, si no és així el projecte no tiraria endavant, amb la resta del professorat acostuma a ser variada, però sempre té caire positiu.

Conclusions relatives a: Cercar experiències pràctiques i positives per tal de que puguin ser conegudes per la comunitat educativa. Models i estructures de programes de diversificació curricular: Aules obertes dins l'àmbit de la delegació territorial de Tarragona.

S'estructuren les conclusions en dos blocs:

- **Un bloc de naturalesa conceptual, entenent-la com els pensaments i les visions que es troben respecte al concepte en si, amb la mirada en la perspectiva del "Què?".**

Les aules obertes són espais de convivència que neixen i es mantenen gràcies a la creença i a l'evidència de la seva utilitat, per part d'uns professionals, que estan disposats a esmerçar temps, esforços, maldecaps, incerteses, incomprensions,... per dur a terme un projecte en el que creuen, projecte que ha de donar resposta a un grup d'alumnat "objector/a escolar", amb risc d'exclusió social, que presenta expectatives d'inclusió amb l'aplicació d'una metodologia adequada a les seves necessitats.

Els objectius són: Arribar a aconseguir el creixement necessari per viure de forma autònoma, tant en la dimensió individual com en la social i la integració de l'alumnat en la formació reglada, ja sigui PQPI o cicles formatius de grau mitjà.

Les aules obertes, recurs molt aprofitat, acostumen a tenir-les els centres dinàmics i aprofitadors de tots els recursos que l'administració posa al seu abast.

La implicació de l'equip directiu i l'acceptació del claustre són elements molt importants per al bon funcionament de l'estratègia. Hi ha part del claustre que ho veu amb bons ulls perquè així no perjudiquen als altres alumnes.

Formar part d'una aula oberta, és una oportunitat i significa assumir un compromís d'aprofitament.

La socialització a dins i fora de l'aula és un objectiu a assolir.

- **Un bloc de naturalesa operativa, des de la mirada de la traducció en fets**

“Qui?”. Respecte als subjectes que interactuen.

Les protagonistes són adolescents que presenten una inadaptació evident al sistema escolar i valoren per sobretot el món laboral i l'aprenentatge d'un ofici. Normalment són nois /es que procedeixen d'una trajectòria de fracassos acumulats a nivell escolar i també a nivell sociofamiliar. Nois/es que presenten un conflictes emocionals, amb carències afectives, deficiències a nivell d'autoestima i motivació i que presenten conductes de defensa o emmascaradores.

El professorat ha de ser voluntari i amb experiència i/o amb voluntat d'adquirir experiència, ser competent en competències interpersonal i intrapersonal, coneixença d'un mateix per arribar a l'entesa i la col·laboració amb l'altre. Bon gestor de les emocions pròpies i les dels altres.

Malgrat que s'aconselli que actui poc professorat, s'observa que són molts els professionals els que hi actuen. Hi intervé excessiu nombre de professorat i manquen hores de coordinació.

El nombre ideal d'alumnat està entre 10-12, però en la pràctica s'observen diferències de criteris.

Es defuig l'associació entre aula oberta i alumnat conflictiu. S'obre un interrogant? No entrarem un altre cop en un cercle viciós i caurem en una doble selecció?

- **Des de la perspectiva del “Com?”.**

Dins la complexitat de formes organitzatives, s'ha resumit amb Aules obertes flexibles, Aules obertes a temps complet i Aules obertes a temps parcial.

Es programa per competències i es treballa en projectes per àmbits. Els aprenentatges han de ser significatius, es treballa en equip, de forma manipulativa i s'usen les TIC com a suport o com mitjà d'expressió. Es fan tallers manipulatiu relacionats amb el món laboral, dins o fora del centre. Les tasques s'adeqüen al ritme de l'alumnat. Es fa un seguiment personalitzat on la tutoria és un element cabdal. Importància de l'educació emocional.

Malgrat hi hagi voluntat, no es fan projectes interdisciplinaris, per manca de cultura, o per manca de temps. És necessari disposar de models.

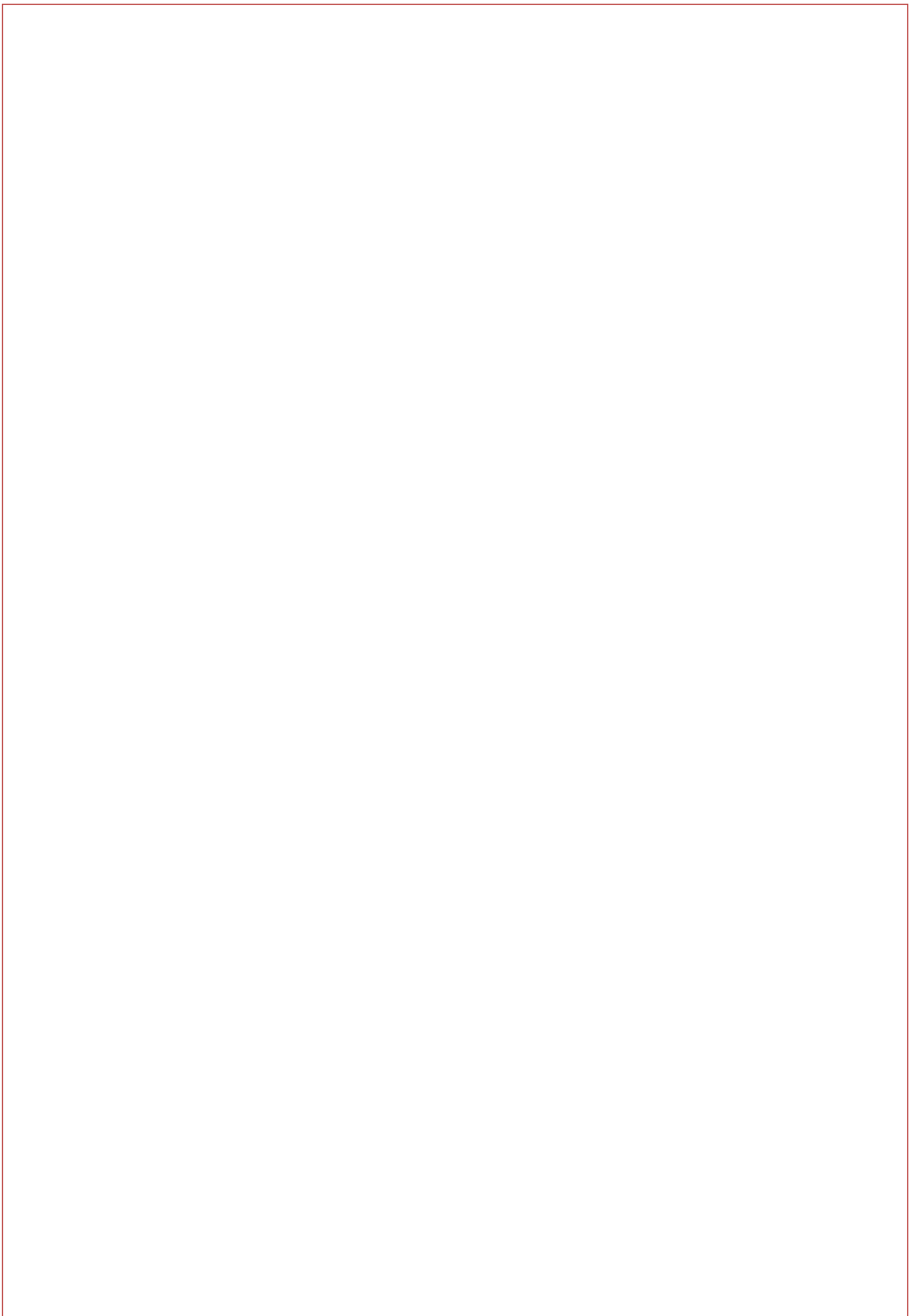
Respecte a l'avaluació es valora positivament el progrés que faci l'alumne, per petit que sigui. Importància de l'avaluació continuada. Es fan registres de procés. Autoavaluació i revisió periòdica, on estem, cap on anem i on volem arribar? S'avalua el projecte en si mateix, per part de tots els implicats.

- **Des de la perspectiva del "Quan?".**

Hi ha 8 aules obertes que funcionen des del 2004-2005, 9 des dels 2005-2006, 5 des del 2006-2007 i 2 des del 2008-2009.

L'augment de les repeticions situa a les aules obertes cada vegada en cursos més baixos i les converteix en un recurs intercycles.

Es va cap a projectes cogestionats i amb utilització d'espais fora del centre.



Treball de camp. Programes de diversificació curricular. Projectes singulars, segons informants claus: Equips directius, professorat, agents comunitaris, alumnat.

Objectius	Evidències. Resultats
<i>Cercar experiències pràctiques i positives per tal de que puguin ser conegudes per la comunitat educativa. Models i estructures de programes de diversificació curricular.</i>	<p>Projectes singulars:</p> <p>Definició.</p> <p>Antecedents.</p> <p>Com es concreten?</p> <p>Projectes de la Delegació Territorial de Tarragona</p> <ul style="list-style-type: none">• Tastet d'oficis de Reus.• Crèdits d'aprenentatge social.• Aula oberta de Riudoms.• Pla d'entorn de l'Espluga.• Aula d'aprenentatge productiu. Aula 15.• Tastet d'oficis de Cambrils.• Projecte Coneix i Decideix de Tarragona.• Tastet d'oficis de Valls.• Tastet d'oficis de Falset. <p>Una mirada global a tots els projectes</p> <p>Conclusions.</p>

Projectes singulars/ experiències educatives compartides

Tot buscant la definició.

Projectes singulars. Són una modalitat d'aules obertes especialment adreçades a l'alumnat desmotivats i inadaptats a l'entorn escolar. Una part de les hores curriculars (fins un 40%) es fa a empreses o a entitats externes al centre educatiu. El Departament d'Educació i els centres educatius signen convenis amb els ajuntaments i altres entitats per tal de facilitar aquestes activitats. L'objectiu és fer possible que aquests alumnes arribin a assolir l'acreditació a l'educació secundària obligatòria. En aquests moments hi ha 126 projectes singulars vigents (n'hi ha 15 més en tràmit). (Maragall, 2008).

Anomenarem Projectes singulars a les experiències educatives compartides, adreçades a l'alumnat de segon cicle d'ESO, amb dificultats d'integració a l'aula ordinària, que resta unes hores fora del centre per realitzar sessions formatives dirigides al coneixement del món laboral. Són experiències cogestionades entre els IES i d'altres institucions. Tenen com a finalitat ajudar a l'obtenció del graduat d'ESO. (Comas 2006).

També podríem, anomenar-ho, experiències Educatives compartides Ferrer (2005): S'entén per **Experiències Educatives Compartides** aquelles que es desenvolupen dins del marc i horari escolars ordinaris, amb alumnat majoritàriament de segon cicle de l'ESO i de difícil integració a l'aula ordinària. Aquest alumnat assisteix a unes sessions formatives impartides fora del centre la

S'entén per Experiències Educatives Compartides aquelles que es desenvolupen dins del marc i horari escolars ordinaris, amb alumnat majoritàriament de segon cicle de l'ESO i de difícil integració a l'aula ordinària. Aquest alumnat assisteix a unes sessions formatives impartides fora del centre, la majoria de les vegades amb el suport d'educadors que no són professors dels IES i gestionades o cogestionades amb una altra institució.

majoria de les vegades amb el suport d'educadors que no són professors dels IES i gestionades o cogestionades amb una altra institució.

Un dels primers projectes que trobem documentats data del curs 1997-1998, el Projecte AMETISTA de Sant Celoni, (Coma 2005). Respecte als resultats podem llegir:

Els resultats van ser espectaculars en l'actitud dels alumnes: més motivació, més autoestima, consciència de ser discriminats positivament, percepció que són privilegiats (poden sortir del centre al món real de l'empresa), són capaços d'obtenir bones qualificacions (tot partint de l'avaluació inicial), al voltant d'un 70% acrediten l'etapa(la resta entren amb contracte al món laboral, s'estan un any més al projecte o passen a fer el PGS). Educativament ha estat un resultat molt satisfactori, inesperat inicialment, i que obre l'esperança a un col·lectiu molt reduït d'alumnes que estaven abocats a un fracàs escolar. (Coma, 2005: 47)

D'aleshores ençà podem trobar projectes d'aquesta mena repartits per tot el territori català. Al començament hi havia problemes burocràtics per a la seva realització, i s'havien de fer convenis ficticis i tota mena de subterfugis per entrar dins de la "legalitat", a l'actualitat ja està contemplat per normativa i forma part dels programes de diversificació curricular:

*El Departament d'Educació podrà establir convenis amb Ajuntaments, ens locals i altres institucions per al desenvolupament dels programes que comportin la realització d'activitats fora del centre, que en cap cas no podran ser de tipus laboral o professional.
(...)*

Els centres podran organitzar programes de diversificació curricular de dues modalitats:

- *Modalitat A: són els que es desenvolupen en la seva totalitat en el centre educatiu.*
- *Modalitat B: són els que estan gestionats pel centre educatiu, però en què l'alumnat cursa part o la totalitat de l'àmbit pràctic amb activitats externes al centre. L'horari d'aquestes activitats externes ha de ser com a màxim el 40% de l'horari lectiu. (Maragall, 2008)*

Per tant els projectes singulars entren dins la modalitat B.

Es tracta d'una resposta a l'atenció a la diversitat des de la vessant inclusiva, ja que l'alumnat participa en projectes de participació ciutadana, que tenen com objectiu millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge i ajuden a establir vincles amb la societat (Boort i Ainscow, 2000).

Es tracta d'una resposta a l'atenció a la diversitat des de la vessant inclusiva, ja que l'alumnat participa en projectes de participació ciutadana, que tenen com a objectiu millorar els processos d'ensenyament -aprenentatge i ajuden a establir vincles amb la societat.

El Centre col·labora estretament amb els serveis i entitats del barri de cara a aconseguir una major participació ciutadana, contra l'absentisme, per a prevenir l'exclusió social i les concentracions d'alumnat en risc d'exclusió social.

Parteix un precepte que és l'educació inclusiva i potser, des del meu punt de vista, no inclou dins el centre ja que d'alguna manera segregava, però sí que és una mesura de prevenció contra l'exclusió social, ja que la trajectòria de l'alumnat que hi participa, és molt provable que els hi condueixi.

Els projectes singulars, es podrien considerar com una xarxa protectora, amb la finalitat d'evitar que un noi/noia es perdi i comenci un camí difícil retorn. En aquest sentit és una mesura inclusiva. Forma part de les Comunitats d'aprenentatge per educació de codi obert, on les aportacions de fora no són l'excepció, si no la norma. És acostar la vida real al centre.

Per definició Els projectes singulars constitueixen una mesura educativa contra el fracàs escolar s'anomenen així per les seves característiques d'adaptació a diferents contextos socials i educatius i perquè comparteixen la iniciativa de millorar l'èxit i la inclusió escolar i social dels adolescents amb més dificultats d'aprenentatge i adaptació.

Podem dir que afavoreixen l' inclusió escolar tot prevenint el fracàs escolar a secundària. Afavoreixen l'acabament de l'etapa i una millora de l'acreditació, també incideixen en una clara millora de la formació post-obligatòria, que alhora repercuteix en la integració laboral i la inclusió social. (Coma, 2006)

Podem afirmar que en general aquets nois i noies que eren alumnes de risc, han millorat escolarment tant des del punt de vista acadèmic com personal i actitudinal, gràcies als projectes singulars i que aquesta millora, s'observa també en la seva posterior integració laboral i social. (Coma, 2006: 8)

Antecedents.

Segons M Teresa Ferrer Fàbregas (Ferrer,2005: 3) i avalat per Coma (2006: 10)diu que no han trobat referències teòriques específiques sobre projectes singulars. Realment tampoc se'n han trobat, però si que citaríem dos antecedents: Les aules taller de les escoles acció especial (anomenades a l' introducció del treball) i les aules taller, cases d'oficis, o altres nomenclatures, que ara les coneixem per UEC(Unitats d'escolarització compartida), a Reus per exemple es coneixen com P15 (referint-se a que atén a l'alumnat de 15 anys). Els projectes singulars es troben a mig camí. Les UECS són experiències que exclouen del centre escolar però que també tenen la intenció d'incloure dins la societat, donat que pretenen socialitzar a l'alumnat amb risc d'exclusió social i tenen una vessant compensatòria ja què contempen la possibilitat (molt remota) de retornar a les dependències del centre on realment estan inscrits i que el seu plantejament inicial és fer estada compartida. També cal recordar que algunes de les UECS actuals tenen la seva arrel en les antigues escoles taller, però tampoc cal oblidar que aquestes mesures corresponien, o corresponen a un sector molt marginal que es suposa que no hauria d'existir (però existeix) i els projectes singulars es plantegen com una mesura per no caure en aquesta marginalitat. Un exemple del que jo consideraria antecedents:

La renovació proposada per la Marta preveia la renovació de tota la plantilla d'Avillar Xavorrós i la creació d'un projecte global començant per la guarderia fins a una escola taller i passant per la creació d'un casal d'infants i d'una mena d'escola d'oficis per a adolescents: la Xavó Xaví, que en la llengua gitana vol dir 'noi noia'. La vam posar en marxa el curs 1988-1989, quan ja havíem assistit a un parell d'enterraments per sobredosi d'exalumnes nostres. És clar, en acabar als 12 anys la seva escolarització a Avillar Xavorrós, s'acabava la formació; ja no feien res més que voltar pels carrers i aprendre el que no els convenia. Jo només hi vaig estar tres anys dels dotze que va durar la Xavó Xaví, de la qual en va ser l'ànima en Basilio González fins al darrer moment.

Xavó Xaví va néixer de l'amplitud que donava la nova llei del 70 de Villar Palasí, segons la qual equips constituïts de mestres podien muntar projectes educatius a partir d'un currículum obert i adaptat a les necessitats dels infants.

Una obertura de possibilitats insòlita en aquells anys, a l'alçada de la qual, malauradament, no van saber estar moltes vegades ni els inspectors del moment, que seguien arrelats a pràctiques i exigències administratives i funcionaries, ni –i això ja és més trist– els mateixos equips docents, entre els quals encara no havia quallat el concepte d'escola pública, tal com ara l'entendem la majoria.

El primer curs anaven tots junts, després els repartíem en tres grups per fer tres tallers diferents, un cada trimestre. Els que més es recorden van ser els de construcció, electricitat i fusteria. Fèiem els grups a partir dels resultats d'un sociograma, ja que entre els infants gitanos eren molt més importants, que l'edat, la família i les filies i les fòbies entre ells. Per això es tenia en compte, diferenciant tant amb qui volien estar com amb qui volien fer equip per treballar.

Cada professor feia una feina tutorial intensa i personalitzada i anava a parlar amb els pares cada vegada que convenia.” Codina T. (Carbonell 2008 :47)

Com es concreten?

Els projectes singulars formen o han de formar part del Projecte educatiu del centre, estan dins del marc de les estratègies d'atenció a la diversitat.

Alguns han nascut del propi centre, altres neixen de la comunitat, per donar resposta a problemàtiques dels joves. L'objectiu de tots és afavorir i promoure la cohesió social i el treball educatiu integral i coordinat amb tots els agents del territori (objectius del Pla educatiu d'entorn).

Moltes vegades diem que els canvis van del dalt a baix, els projectes singulars, fruit de la preocupació de la societat, per atendre als seus joves amb risc d'exclusió, han fet que el canvi vagi de baix a dalt i així la LOE deix la porta oberta (més oberta que altres lleis) a iniciatives d'aquesta tipologia i inclús estan fomentades pel mateix Departament, un bon exemple de reforma a l'inrevés. Caldrà aprofitar-ho. I l'inspecció ho haurà de supervisar perquè de tant ampli no esdevingui una moda i no se'n faci abús.

L'objectiu és afavorir i promoure la cohesió social i el treball educatiu integral i coordinat amb tots els agents del territori.

Són experiències i processos educatius inclusius que s'han anat desenvolupant a partir de la contextualització i flexibilització del currículum de secundària, segons les diferents possibilitats de recursos humans i materials, creatius... de cada institut i el seu entorn immediat, principalment els municipis.

Es tracta de projectes curriculars adaptats que implementen estratègies educatives per donar resposta a les necessitats educatives d'una part de l'alumnat adolescent. Aquets alumnat és minoritari i no s'adapta a l'escolarització, per diferents tipus de dificultats. Si s'ignora o es deixa de banda, pot ser un factor més de generació de conflictes escolars i socials. Estan contextualitzats, depenen de la realitat social on s'emmarquen, de la realitat del Centre i la dels diferents agents socials del context comunitari tot mostrant la capacitat d'iniciativa, d'organització, de creativitat i les possibilitats de col·laboració entre els agents educatius, socials i institucionals.

Els projectes singulars afronten reptes com l'adaptació dels nois/es conductuals, la millora de l'aprenentatge, la prevenció i/o solució de l'absentisme i el fracàs escolar tot intentant orientar als joves, cap a un futur d'integració social i cap un futur laboral en condicions.

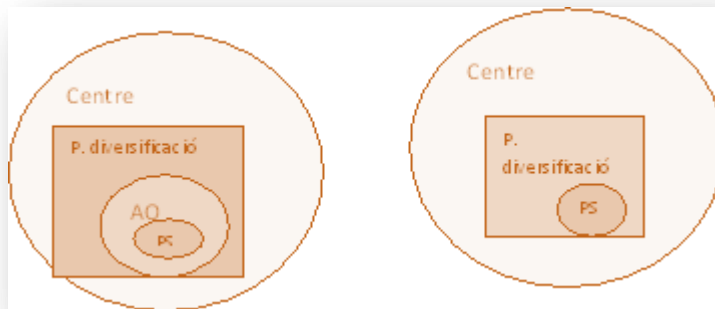
Els projectes singulars esdevenen una forma d'incorporar l'orientació escolar professional per la via activa inclouen elements de les matèries curriculars i inferències en la realitat del món laboral, sigui mitjançant tallers específics o a través dels "tastets" o experiències que permeten a l'alumnat descobrir i/o experimentar diferents sectors laborals. Això implica treballar les competències.

La realització de tallers comporta sovint que els/les alumnes surtin de l'institut i amb la supervisió del professorat es desplacin a altres espais segons les diferents oportunitats que ofereix cada entorn.

La flexibilitat i el fet que l'alumnat aprecii molt aquest acostament a la realitat ha fet possible recuperar molt alumnat que sense aquestes estratègies organitzatives no hagués tirat endavant.

Hi ha projectes singulars que es troben dins del marc d'aules obertes, formen part del seu disseny, ja sigui dins o fora del Centre.

Hi ha projectes singulars que no es troben dins d'aquet marc. Acostuma a anar lligat: Aula Oberta i projecte singular, però no necessàriament.



108. Projectes singulars integrats o no dins l'aula oberta. Font pròpia.

Projectes Delegació Territorial d'Educació de Tarragona.

Dins l'àmbit de la Delegació Territorial d'Educació de Tarragona hem localitzat nou projectes singulars cogestionats amb els Ajuntaments i un signat pel curs vinent .

S'entén com a modalitat B dels programes de diversificació curricular: *"Modalitat B: són els que estan gestionats pel centre educatiu , però en què l'alumnat cursa part o la totalitat de l'àmbit pràctic amb activitats externes al centre. L'horari d'aquestes activitats externes ha de ser com a màxim el 40% de l'horari lectiu."*(Maragall , 2008)

A la Delegació territorial de Tarragona es localitzen 9 projectes singulars, entesos com modalitat B dels programes de diversificació curricular.

Projectes singulars, entenent-los com els cogestionats amb els Ajuntaments.

Nom	Any d'inici	Descripció.
1 Tastet d'oficis Reus	2003-2004	Un grup d'alumnat surt del Centre per anar a "tastar" un o dos oficis, un per quadrimestre. Hi ha alumnat que pertany a aules obertes (si el centre en té) i d'altre que no. No és un requisit indispensable. Actualment forma part del Pla d'entorn.
2 Crèdits d'aprenentatges socials. Reus (1r cicle d'ESO).	2005-2006	Estratègia dirigida a alumnat de primer cicle, per tal de fomentar les habilitats socials. Es realitzen fora del Centre Actualment forma part del Pla d'entorn.
3 Pràctiques a l'empresa Riudoms	2006-2007	Projecte integrat dins l'aula oberta. Els alumnes durant el tercer trimestre, van a aprendre un ofici a una empresa del poble.
4 Pla d'entorn L'Espluga de Francolí	2006-2007	Un grup d'alumnes del Centre realitza una tasca diferenciada, encaminada a la formació personal en habilitats socials.
5 Aula 15 o aula de projectes IES Gaudí	2006-2007	Una de les modalitats del Programa de diversificació i dins de l'aula oberta, l'alumnat durant tot el curs fan d'aprenents en una empresa. Al llarg del curs experimenten dos oficis La resta d'alumnat de diversificació, que no és del grup d'aula oberta, participa en el projecte Tastet d'oficis. De Reus.
6 Tastet d'oficis Cambrils	2007-2008	Un grup d'alumnes proposat pels centres té la possibilitat de conèixer i experimentar diferents oficis. No són alumnes d'aula oberta.
7 Coneix i decideix Tarragona	2008-2009 prova pilot	Grups de màxim 8 alumnes, acompanyats per un/a professor/a de referència del centre educatiu, i un tècnic/a de l'Ajuntament, visiten un ofici, o una sortida laboral. Les sessions les dirigeix el mestre de taller especialista en l'ofici. Existeix una etapa prèvia i una de final en cada sessió, en la qual cal treballar prèviament conceptes sobre habilitats i actituds per la realització del tastet i una d'anàlisi final on cada alumne/a ha de valorar la participació i l'aprofitament del tastet en la seva vida personal i curricular. Aquesta activitat forma part del Pla d'entorn.
8 Tastet d'oficis Valls	2008-2009 prova pilot	Un grup d'alumnes proposat pels centres pot conèixer de primera mà alguns oficis del mercat laboral. El tercer trimestre totes les tardes Integrat dins del Pla d'entorn. Alguns són alumnat d'aula oberta i d'altres no.
9 Tastet de Falset	2008-2009	Projecte integrat dins l'aula oberta. Els alumnes individualment durant tot el curs, les tardes del dijous, van a aprendre un ofici a una empresa del poble.
10 Aprendre l'ofici del forjat	2009-2010	Pendent de realització

109. Projectes singulars/ experiències educatives compartides. Delegació territorial de Tarragona . Font pròpia.

Projectes.

Tastet d'Oficis de Reus.

TASTET D'OFICIS REUS

Nom Tècnic del Projecte: CRÈDITS D'APRENTATGE PRÀCTIC

El Tastet d'Oficis, és una iniciativa que té per objectiu l'èxit formatiu de l' alumnat desmotivats, dels centres de secundària, alhora que permet acostar el món laboral al món educatiu.

Relat d'una experiència col·laborativa

El curs 2000-2001, l'IES Josep Tapiró, va demanar col·laboració a l'Ajuntament, via l'Institut Municipal de Formació Ensenyament (IMFE), per a realitzar tallers que acostessin l'alumnat al món laboral. Vàrem presentat un projecte on especificàvem diferents tallers que es podrien realitzar tot aprofitant els tallers del Mas Carandell.

Al maig del 2002 l'Ajuntament de Reus va presentar un Programa transversal per a joves que constava de set eixos: Família. Formació integral i treball. Lleure, cultura i esport. Salut, consum i medi ambient. Habitatge. Informació i comunicació. Participació, associacionisme, solidaritat i cooperació.

Aquesta informació va arribar als centres i ens van convidar a participar. En aquells moments, jo feia de cap d'estudis i vaig entendre que les propostes que nosaltres havíem fet tindrien cabuda dins els plantejaments generals que exposava l'eix Formació integral i treball. Per tant vaig decidir assistir a la primera reunió.

En aquesta reunió hi havia tècnics de l'Ajuntament, un representant de l'EAP, un representant de la Fundació Pont i Gol, un representant de l'IES d'Horticultura, com a centre col·laborador (jardineria), i tres centres. Els representants dels centres, vam veure que teníem la porta oberta per a començar a construir allò que demanàvem.

Formant equip amb els tècnics de l'IMFE (Coia Guardià) i amb educadors socials com (Cèlia Asens) vam començar una aventura que per mi va representar un abans i un després.

Poc a poc, però amb ganes vam donar cos al projecte cercant solucions als problemes que preveiem que podríem tenir, per tal que encaixés dins de la programació general del centre i dins l'estructura legal del Departament i alhora fos acceptada per l'Ajuntament.

Nosaltres proposàvem tallers que servissin als alumnes per aprendre diferents oficis, dins o fora del Centre. Dins del centre era difícil fer segons quins tallers i era una llàstima no aprofitar les instal·lacions que hi havia al Mas Carandell o a l'IES d'horticultura, les brigades de l'Ajuntament,.... Això ens plantejava el problema de l'alumnat fora del centre escolar, cosa que vam solucionar considerant que cada vegada que l'alumnat anava a fer un taller era com si fes una sortida fora del centre, per tant necessitàvem una autorització de la família i els requisits normals de l'assegurança per a una sortida.

Els alumnes no podien anar sols, i tampoc ens podíem permetre el temps dels desplaçaments, per tant vam creure que el millor seria horari de tarda i citar-los al lloc dels tallers.

El centre és responsable dels alumnes per tant durant la realització del taller, guiats per un especialista, al costat dels alumnes sempre hauria de romandre-hi un docent, per tal de donar el contingut didàctic que fes falta i col·laborar amb l'especialista, en aspectes d'avaluació i/o comportament.

Li vam donar estructura de crèdit variable, perquè així podríem fer una programació per a cada taller i demanar que ensenyament l'homologués, per tal de fer-ne l'avaluació dins d'una àrea: Els taller de fusteria, electricitat i construcció, dins de tecnologia, el de jardineria i cuina dins de ciències de la naturalesa ...

Vàrem buscar un seguit de tallers que creiem que podrien interessar a l'alumnat i van ser els

tècnics els que van estudiar la viabilitat dels tallers i en van fer el pressupost per a presentar-lo a l'Ajuntament.

El pressupost era molt elevat .Vam presentar dos projectes, un de molt agosarat, dos tallers cada quadrimestre, per als tres instituts que participàvem i l'altre més modest només un taller per quadrimestre

La nostra sorpresa va ser que ens van aprovar el projecte agosarat.

Explico això donat que és un projecte que va sorgir d'una necessitat i d'un treball en equip que ens va permetre donar resposta a tots els entrebancs que anàvem trobant, gràcies a la feina conjunta.

L'equip de treball estava constituït per representants de: IMFE. Serveis Socials. Ensenyament. Aprendre- aprendre (Benestar Social). IES. Fundació Pont i Gol. Empreses . REDESSA i representants de l'IES Vilaseca, IES Gabriel Ferrater i IES Josep Tapiró i un representant de l'EAP
Eix del programa : Formació integral i treball

A través de l'aprenentatge de les anomenades competències socials (l'aprenentatge d'actituds, valors...) que repercuteixen en l'àmbit social, es a dir en la relació amb els altres i amb l'entorn. La formació, orientació i inserció professional, a partir de l'adequació a la demanda laboral.

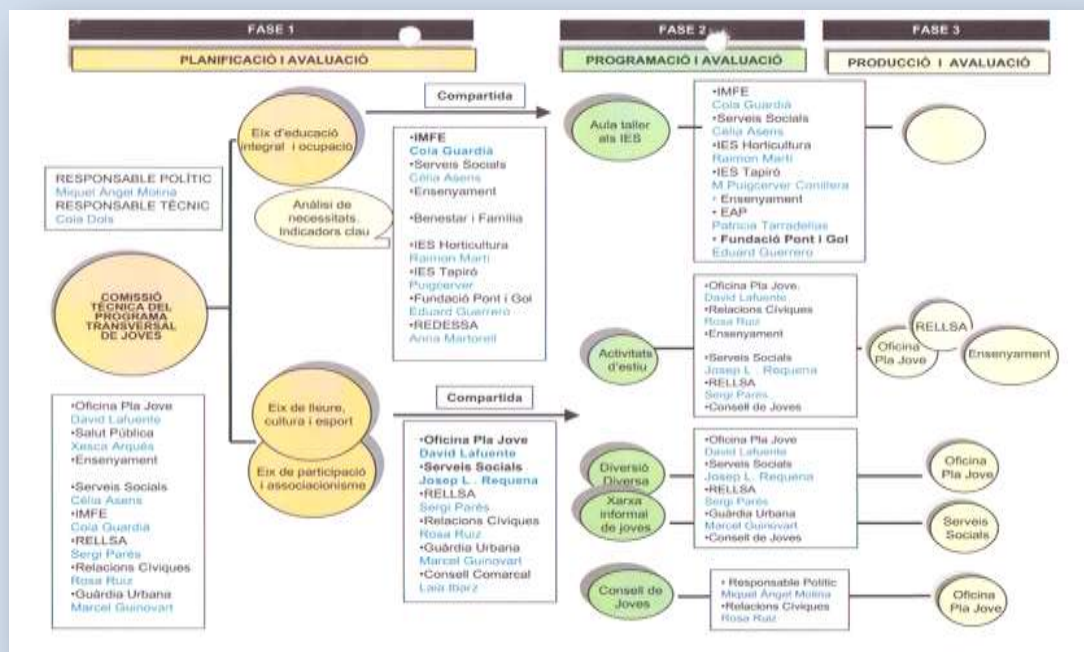
Objectius

Treball conjunt entre els IES de la ciutat, l'administració local i el món empresarial, adequant l'oferta formativa tant a la demanda laboral de l'entorn, com a l'adquisició i/o reforç de les competències socials.

Anàlisi de les necessitats.

Plantejament de nous projectes.

Organigrama



110. Organigrama programa transversal per joves Reus 2002

Gestió del projecte/acció Agents responsables de l'execució

Departament / institució / entitats / empresa

EDUCACIÓ i IMFE

Funcions

Coordinació : planificació i organització de les accions per a l'execució del projecte.

Accions de valoració del projecte :disseny dels qüestionaris.

EDUCACIÓ I FAMÍLIA	Control el funcionament de tots els agents implicats i espais concertats al llarg del desenvolupament del projecte: Coordinació de les despeses generals Control de la facturació (lloguers, espais, transports,...) Resolució d'incidències. Distribució de qüestionaris i material comú Buidat del qüestionaris i tractament de les dades Divulgació del projecte per donar a conèixer els resultats de la prova pilot als altres IES
IMFE/ IES Horticultura / Brigades / Parc de trànsit	Préstec o lloguer d'espais Gestió de la partida pressupostaria en quan a : Contractació de docents: control de la realització de les classes i gestió de RRHH. Material dels tallers: compra i gestió segons necessitats.
IES (Josep Tapiró, Gabriel Ferrater i Salvador Vilaseca)	Organització interna a nivell de Centre Redacció crèdit variable i adaptació curricular a les àrees fonamentals Tutorització i seguiment dels seus alumnes. Avaluació dels crèdits variables aplicats en cada cas, de l'evolució dels alumnes Participació en el projecte.
IES EAPS	Selecció d'alumnes que participaran en el projecte.
Comissió de seguiment de la seva posada en funcionament.	Fer el seguiment de la marxa del projecte. Realitzar les valoracions oportunes alhora que recollir altres demandes. Valoració del projecte.

El projecte: Tastets d'oficis

Població destinatària curs 2003-2004

Nois/es entre 15 i 16 anys dels IES Salvador Vilaseca, Gabriel Ferrater i Josep Tapiró

Perfil

- Joves amb baix nivell d'aprenentatges escolars, amb manca d'hàbits d'estudi, sovint desmotivats i producte d'un accentuat rebuig escolar.
- Joves que no poden seguir el currículum ordinari durant totes les hores lectives.
- Joves amb problemes per mantenir l'esforç i l'estudi de caràcter teòric, generalment, amb motivació pel treball pràctic i més concretament manipulatiu.
- Joves que davant la necessitat d'immediatesa del producte acabat, valoren positivament l'aprenentatge d'un ofici per a una futura, i preferentment immediata, integració en el món laboral.

Període d'execució

Inici: setembre 2003. D'aplicació en caràcter d'experiència pilot durant el curs 2003-2004

Objectius generals

Promoure espais de coordinació entre els diferents agents que intervenen en el procés educatiu.

Promoció de la formació continuada i ocupacional, en especial als joves que poden quedar al marge dels circuits de formació i ocupació.

Impulsar accions innovadores en continguts i metodologies de formació, tenint en compte els perfils professionals creats per les noves activitats empresarials i les noves demandes socials

Objectius específics

Facilitar un recurs educatiu, prou vàlid, obert al municipi i amb caire integrador que doni resposta a la demanda dels Centres de Secundària de la ciutat, davant les característiques dels alumnes segons perfil.

Oferir als alumnes la possibilitat d'aconseguir l'èxit formatiu en les àrees fonamentals de la Secundària Obligatoria

Indicadors – quantitatius /qualitatius dels objectius específics del projecte

1. Inici de l'acció: data programada/ data real
2. Nombre de centres participants: previsió 3 centres
3. Nombre de grups per centre: la prova pilot preveu dos grups per Centre
4. Nombre d'alumnes participants: previsió 12 alumnes màxim per grup.
5. Nombre de tallers ofertats: 2 diferents per Centre segons la tipologia programada
6. Grau de satisfacció dels Centres en l'ús del recurs: valoració final segons instrument específic (qüestionari de preguntes semiobertes) de diferents aspectes
 - Organització del curs.
 - Adequació de continguts.
 - Idoneïtat d'horaris
 - Idoneïtat de la capacitació del professorat (en nivell de coneixements i capacitat de transmissió i comunicació)
7. Grau de satisfacció dels alumnes en la seva participació als tallers: valoració final segons instrument específic (qüestionari de preguntes semiobertes) de diferents aspectes:
 - Organització
 - Continguts
 - Ambient dels tallers
 - Instal·lacions i material.
 - Questions generals
 - Valoració del personal docent.
8. Grau de satisfacció del personal docent (formadors experts): valoració final segons instrument específic (qüestionari de preguntes obertes) fent referència a paràmetres relacionats.
 - Organització
 - Desenvolupament del curs
 - Relació amb els alumnes i la coordinació.
 - Valoració global
9. Valoració qualitativa dels itineraris formatius que hauran realitzat els alumnes.
10. Nombre d'alumnes amb valoració satisfactòria del seu pas pels crèdits d'aprenentatge pràctics.
11. Avaluació dels tallers: per mitjà dels fulls de valoració dels diferents indicadors establerts pel desenvolupament de les accions detallades de cada crèdit taller.

Objectius operatius (que es vol aconseguir dels alumnes participants en el projecte)

Desvetllar aptituds i habilitats personals de cada alumne

Estimular el desenvolupament manipulador.

Estimular l'autoestima i autoconfiança.

Fer una iniciació a diferents oficis.

Adquirir hàbits prelaborals.

Augmentar la motivació dels alumnes davant l'aprenentatge en generals a partir dels crèdits taller.

Indicadors (quantitativs/qualitatius respecte als objectius operatius a aconseguir amb els alumnat)

A principis de curs, l'equip docent de cada IES i els formadors experts realitzaran el disseny específic per a cada crèdit taller i segons les necessitats de cada centre, en el qual quedarà contemplat tot el que fa referència a continguts i procediments que es treballaran, alhora que quedaran establerts els indicadors d'avaluació

Estratègies: metodologia/tècniques

Els alumnes que participin seran valorats conjuntament per l'equip docent del Centre i/o la comissió d'atenció a la diversitat.

L'equip d'atenció a la diversitat s'encarregarà de l'organització i la tutorització dels alumnes

L'alumnat escollit s'ajustarà al perfil indicat, evitant així, que s'adreci exclusivament a alumnes amb problemàtica conductual i amb poques garanties d'aprofitament del recurs.

Es treballarà amb grups reduïts de màxim 12 alumnes.

Un mateix alumne podrà realitzar 2 crèdits al llarg del curs. Si la valoració de l'aprofitament d'un alumne no és positiu, no se li possibilitarà l'accés al següent crèdit, ocupant el seu lloc un altre alumne susceptible a aquesta acció formativa.

Els continguts seran adaptats a les necessitats dels alumnes en concret.

Es treballarà perquè cada alumne, de forma individual i col·lectiva trobi el seu estil d'aprenentatge a partir de les pròpies capacitats.

Es farà una metodologia activa, dinàmica, prioritzant l'aprenentatge pràctic, però sense oblidar la necessària assimilació de tots els continguts instrumentals.

El treball pràctic dels tallers facilitarà la motivació del joves.

Es disposarà d'experts dels diferents àmbits professionals ofertats amb experiència en accions formatives d'aquestes característiques i adaptats al tracte i a la metodologia que cal emprar amb aquest tipus d'alumnat.

L'estil d'aquests professionals serà comunicatiu, receptiu i obert, possibilitant una relació d'empatia amb els joves. Utilitzaran el diàleg com a estímul que possibiliti canvis d'actituds en els alumnes.

Els alumnes faran ús d'uns tallers i d'uns equipaments que actualment no es troben als IES.

La comissió de seguiment de l'execució del projecte es reunirà per fer una valoració almenys una vegada en cada fase.

Temporalització

Curs d'aplicació: 2003-2004

Inici: setembre 2003

Fase preparatòria

Juliol / setembre 2003

Programació de crèdits

Distribució dels tallers i calendari entre els IES.

Selecció d'alumnes i elaboració de grups

Fase formativa als IES i tallers

Primer quadrimestre (2 crèdits)

Segon quadrimestre (2 crèdits)

Fase de valoració

Juny de 2004.

Avaluació de l'experiència pilot del projecte.

Valoració per estendre-ho a la resta d'IES

Millores

Equip coordinació/gestió projecte curs 2004-05

Estructura

Crèdits variables de 35 hores de durada.

Distribució de les hores del crèdit: 2 hores setmanals al llarg de 17,5 setmanes.
 Distribució en el calendari: Cada crèdit es desenvoluparà al llarg d'un trimestre i mig.

Aprovació

Es van presentar dos pressupostos a l'Ajuntament un amb la realització d'un taller per quadrimestre i per institut i un amb dos tallers per quadrimestre i per institut.
 Ens van concedir el de dos tallers i es va establir el compromís polític de realitzar el projecte Se'n va responsabilitzar l'àrea d'Educació i família, en aquells anys tenint com a regidora la senyora Empar Pont.

Dins d'aquesta àrea hi ha les regidories de: Educació. Esports (Reus Esport i Lleure).
 Formació (IMFE Mas Carandell)

La Regidoria Educació contempla:

Planificació escolar (TMP)

Oficina Municipal d'Escolarització (OME) i comissions d'escolarització

Consells escolars municipal i de centres

Promoció i divulgació de programes educatius

Les competències són:

0-3; Vigilància, conservació i manteniment de CEIPS

Participació en projectes educatius d'infantil, primària, secundària, cicles formatius, i Formació persones adultes .

Pla Educatiu d'Entorn (des del curs 2005-2006)

Objectius a nivell ESO

Impulsar accions educatives innovadores, tenint en compte tots els agents implicats des del disseny inicial

Promoure accions de cohesió social i participació entre els joves.

Disminuir l'absentisme i Millorar l'èxit formatiu dels alumnes d'ESO de la nostra ciutat, sobretot procurant que després segueixin un itinerari formatiu

Tècnics responsables

La persona que anava al cap davant va ser la senyora Silvia Parés, que es va incorporar i va començar a buscar els tallers, a confeccionar els horaris i posar-ho tot en funcionament el setembre del 2003

Calendari 2003-2004

1r quadrimestre 23/09/03- 05/02/04 Horari de 15:30 a 17:30	TALLERS	Dimarts	Dijous	
	CUINA	IES Josep Tapiró	IES Gabriel	Ferrater
	CONSTRUCCIÓ	IES Salvador Vilaseca	IES Josep Tapiró	
	JARDINERIA	IES Gabriel Ferrater	IES Salvador Vilaseca	
	CICLOMOTOR			
2n quadrimestre 09/02/04 - 10/06/04 Horari de 15:30 a 17:30	TALLERS	Dilluns	Dimarts	Dijous
	CUINA			IES Salvador Vilaseca
	CONSTRUCCIÓ		IES Gabriel Ferrater	
	JARDINERIA		IES Josep Tapiró	
	CICLOMOTOR	IES Josep Tapiró	IES Salvador Vilaseca	IES Gabriel Ferrater

111. Calendari Tastet 2003-2004

Aspectes funcionals

Tenien problemes per arribar a l'hora convinguda, al taller de jardineria i al de construcció. L'Ajuntament els va facilitar un abonament d'autobús de franc, personalitzat pels viatges

que havien de fer, per tal de tenir-lo els alumnes havien d'anar a Amersan, abonar 6 euros en concepte de dipòsit i els lliuraven els tiquets corresponents. En acabar se'ls tornaven els diners. Això es va convertir en una acte d'aprenentatge per l'alumnat que havia de complir uns tràmits administratius per aconseguir un benefici.

L'alumnat disposava de la roba de treball adequada pel taller que estava realitzant, roba que havia de tornar al acabar.

Es van oferir els crèdits que el professorat considerava més adequats al perfil de l'alumnat. Ells/es ho van haver d'acceptar i portar una autorització signada pels pares.

Cada centre ho va organitzar com creia convenient, al meu centre, ens va comportar la reorganització d'horaris, vam decidir establir els crèdits variables per quadrimestres i fer els de quart a la franja horària de les tardes perquè realment fos un crèdit variable.

Valoració

La valoració va ser positiva, l'experiència pilot va funcionar.

La valoració dels tallers ens va dur a canviar-ne algun, per exemple el taller de cuina era molt interessant però, al fer-se en un restaurant, no ens coordinaven els horaris.

El taller de ciclomotor no va tenir l'èxit que esperàvem.

El que va agradar molt va ser el de construcció.

Curs 2004-2005

Incorporació IES Gaudí (estructura similar)

Curs 2005-2006

Els curs 2005-2006 s'hi va incorporar un nou institut IES Baix Camp i es van oferir crèdits nous com electricitat i lampisteria, llar d'infants, comerç al detall i fusteria.

	TALLERS	Dilluns	Dimarts	Dijous
1r quadrimestre	CONSTRU/PINTURA		IES Baix Camp	
	ELECTR/LAMPISTERIA	IES Gabriel Ferrater		IES Salvi Vilaseca
	LLAR INFANTS		IES Gaudí (Ginesta)	IES Josep Tapiró (Margalló i Montsant)
	COMERÇ AL DETALL		IES Salvador Vilaseca	IES Josep Ferrater
	FUSTERIA	IES Baix Camp	IES Josep Tapiró	IES Gaudí

112. Calendari 1r quadrimestre 2005-2006

	TALLERS	Dilluns	Dimarts	Dijous
2n quadrimestre	CONSTRU/PINTURA	IES Gabriel Ferrater		
	ELECTR/LAMPISTERIA		IES Gaudí	IES Josep
	LLAR INFANTS	IES Baix Camp		
	COMERÇ AL DETALL		IES Josep Tapiró	IES Gaudí
	FUSTERIA		IES Salvador Vilaseca	IES Gabriel Ferrater
	JARDINERIA		IES Baix Camp	IES Salvi Vilaseca

113. Calendari 2n quadrimestre 2005-2006

Curs 2006-2007

2006-2007 1r quadrimestre

Del 26/09/2006 al 29/01/2007

2n quadrimestre

Del 30/01/2007 al 28/05/2007

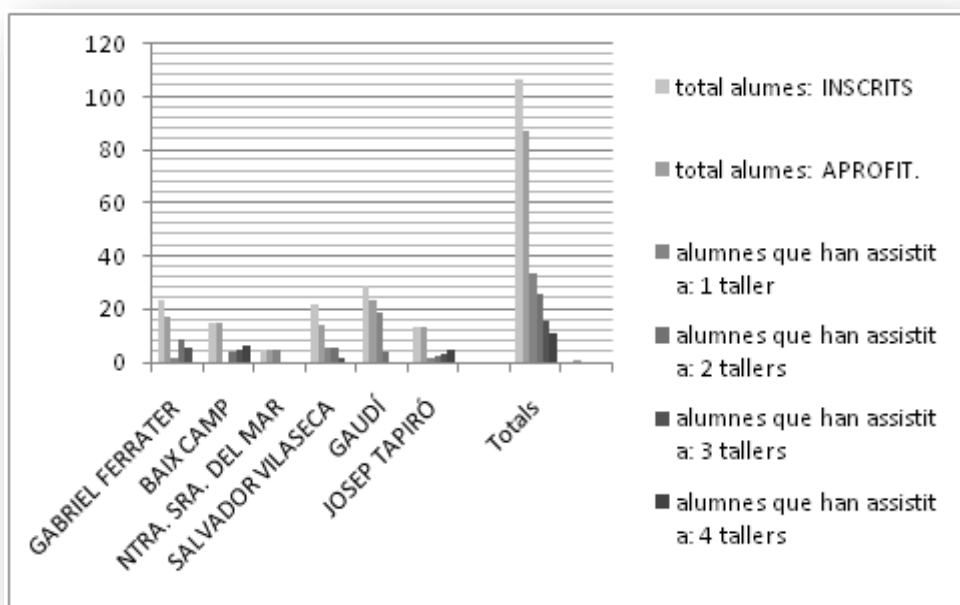
	TALLERS	Dilluns	Dimarts	Dijous
1r quadrimestre	ELECTR/LAMPISTERIA		IES Gabriel Ferrater	IES Salvador Vilaseca
	LLAR INFANTS		IES Gaudí (Ginesta)	IES Josep Tapiró (Margalló i Montsant)
	COMERÇ AL DETALL		IES Salvador Vilaseca	IES Gabriel Ferrater
	FUSTERIA	IES Baix Camp	IES Josep Tapiró	IES Gaudí
	PERRUQUERIA			IES Baix Camp

114. calendari tastet d'oficis 1r quadrimestre 2006-2007

	TALLERS	Dilluns	Dimarts	Dijous
2n quadrimestre	ELECTR/LAMPISTERIA	IES Baix Camp		IES Gaudí
	CONSTRUCCIÓ		IES Josep Tapiró	
	JARDINERIA		IES Salvador Vilaseca	IES Baix Camp
	COMERÇ AL DETALL			IES Josep Tapiró
	FUSTERIA		IES Gabriel Ferrater	IES Salvador Vilaseca
	PERRUQUERIA	IES Gabriel Ferrater	IES Gaudí	

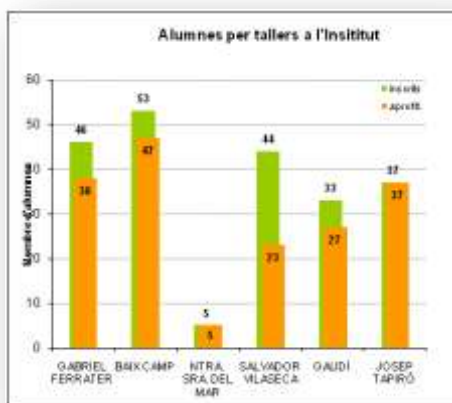
115. Calendari 2n quadrimestres curs 2006-2007

Valoració segons participació (218) i aprofitament (177) curs 2006-2007

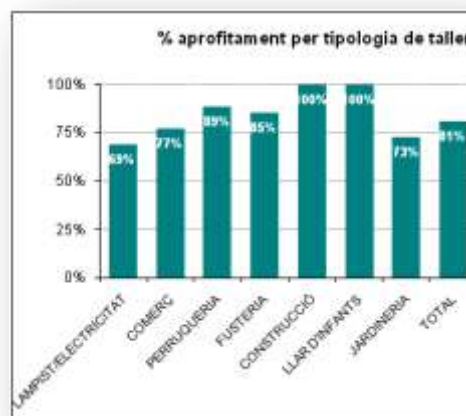


116. valoració i aprofitament , tastet d'oficis. curs 2006-2007

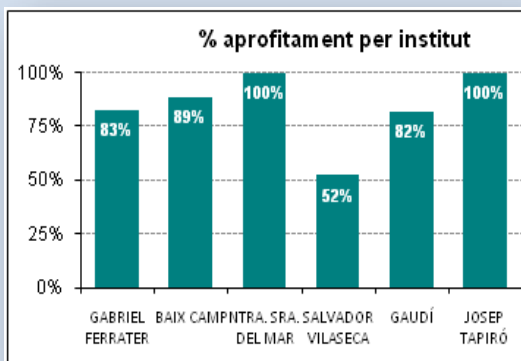
El 81% de alumnat que hi participa ho aprofita.



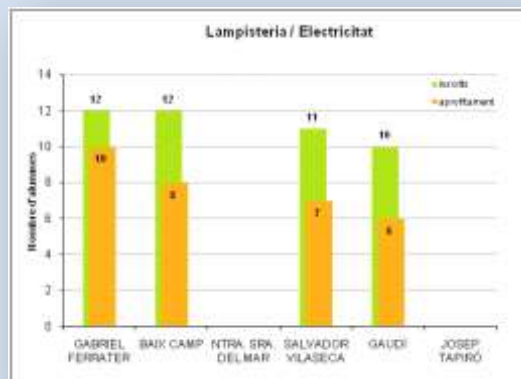
117. Aprofitament per instituts. Curs 2006-2007



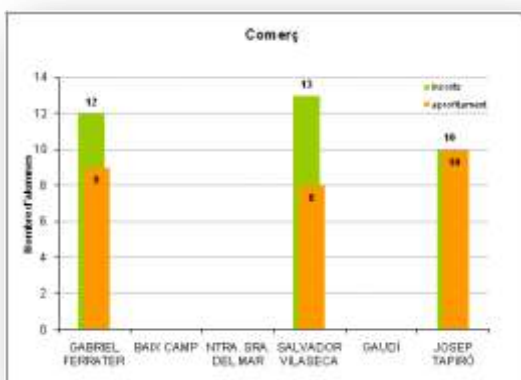
118. Aprofitament per tipologia de taller. Curs 2006-2007



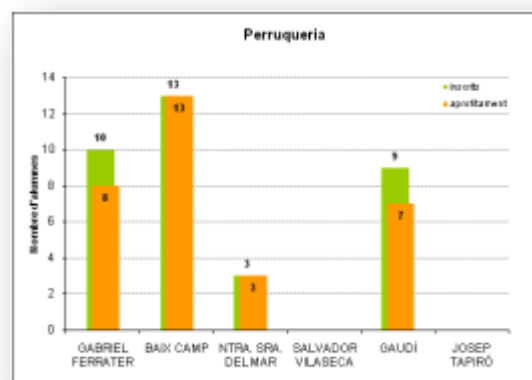
119.. Aprofitament per instituts. Curs 2006-2007



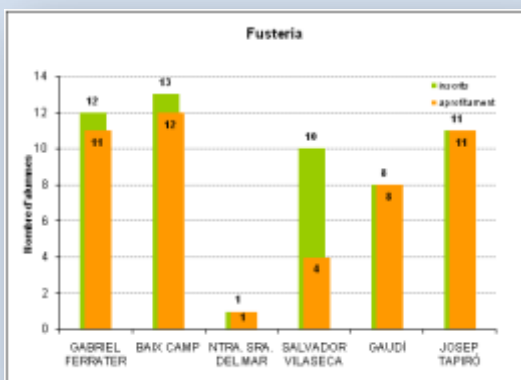
120. Aprofitament lampisteria i electricitat. Curs 2006-2007



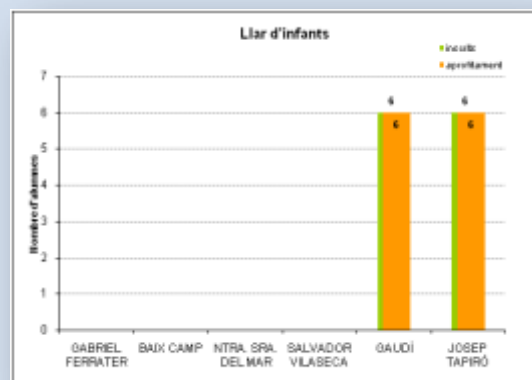
121. Aprofitament taller de comerç. Curs 2006-2007



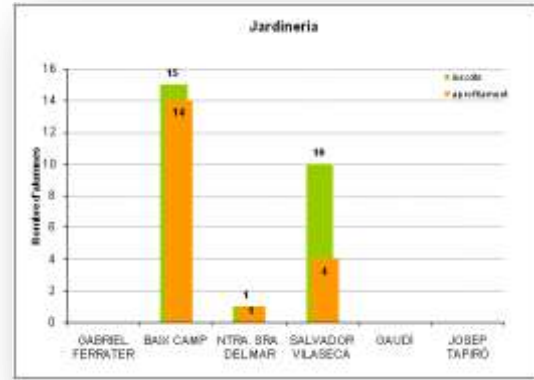
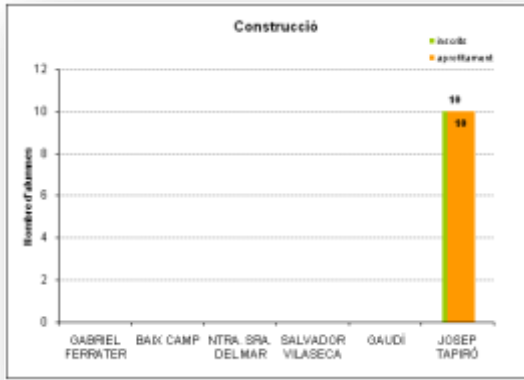
122. Aprofitament taller de perruqueria. Curs 2006-2007



123. Aprofitament taller de fusteria. Curs 2006-2007



124. Aprofitament taller de llar d'infants. Curs 2006-2007.



125. Aprofitament taller de construcció. Curs 2006-2007. 126. Aprofitament taller de jardineria. Curs 2006-2007
Curs 2007-2008 El tastet entra a formar part del pla d'entorn
 1r quadrimestre 2n quadrimestre

TALLERS	Dilluns	Dimarts	Dijous
ELECTRILAMPISTERIA		IES Gabriel Ferrater	IES Salvador Vilaseca
LLAR INFANTS		IES Gaudí (Gimeta)	IES Josep Tapiró (Margalló i Montsant)
COMERÇ AL DETALL		IES Salvador Vilaseca	IES Gabriel Ferrater
FUSTERIA	IES Baix Camp	IES Josep Tapiró	IES Gaudí
PERRUQUERIA			IES Baix Camp

TALLERS	Dilluns	Dimarts	Dijous
ELECTRILAMPISTERIA	IES Baix Camp		IES Gaudí CPEE Alta
CONSTRUCCIÓ		IES Josep Tapiró	
JARDINERIA		IES Salvador Vilaseca IES Baix Camp	IES Baix Camp CPEE Alta
COMERÇ AL DETALL			IES Josep Tapiró
FUSTERIA		IES Gabriel Ferrater	IES Salvador Vilaseca
PERRUQUERIA	IES Gabriel Ferrater	IES Gaudí CPEE Alta	

127. Calendari tallers 1r quadrimestre. Curs 2007-2008

128. Calendari tallers 2n quadrimestre. Curs 2007-2008.

Curs 2008-2009
 1r quadrimestre 2/10 al 25/01

TALLERS	Dilluns	Dimarts	Dijous
ELECTRILAMPISTERIA	IES Baix Camp		IES Gaudí
CONSTRUCCIÓ		IES Josep Tapiró	
JARDINERIA		IES Baix Camp	IES Salvador Vilaseca
COMERÇ AL DETALL			IES Josep Tapiró
FUSTERIA	IES Salvador Vilaseca	IES Gabriel Ferrater	
PERRUQUERIA	IES Gabriel Ferrater	IES Gaudí	

129. Calendari tallers 1r quadrimestre. Curs 2008-2009

Valoració del projecte
Questionari per l'alumnat

fem Plans
CERTIFICACIÓ EN OFICI

PROJECTE TASTET D'OFICIS
Enquesta-valoració alumnes. 2n quadrimestre 2007-2008

Els de **IES**.....
Aquesta enquesta és anònima. Volem saber com valoreu l'experiència d'haver participat en el taller de

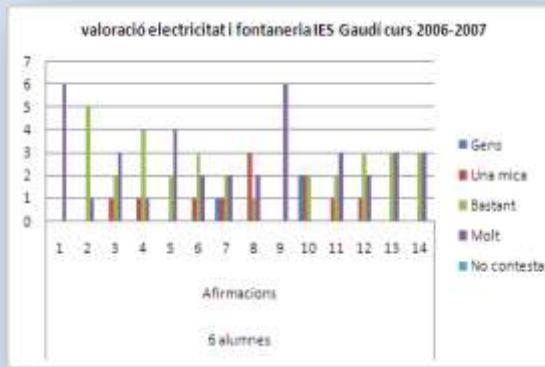
Valora si estàs d'acord en les afirmacions següents:

- Ha estat una experiència interessant.
Gen Una mica Bastant Molt
- Aquestes pràctiques que he realitzat s'ajusten a allò que havia pensat sobre l'ofici.
Gen Una mica Bastant Molt
- He pogut fer d'aprenent dels oficis de:.....
Gen Una mica Bastant Molt
- M'agrada explicar coses sobre el que faig en aquests tallers als meus companys i companyes.
Gen Una mica Bastant Molt
- Els treballs realitzats són representatius de l'ofici.
Gen Una mica Bastant Molt
- Altes companys de classe els hauria agradat assistir a aquestes pràctiques.
Gen Una mica Bastant Molt
- Aquesta experiència m'ha ajudat a decidir què vull fer quan surti de l'institut.
Gen Una mica Bastant Molt
- Aquesta experiència és útil per definir el meu futur professional.
Gen Una mica Bastant Molt

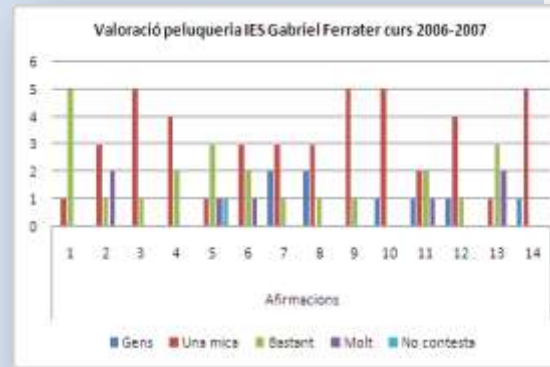
- Aquesta experiència m'ha obert possibilitats per conèixer diferents oficis.
Gen Una mica Bastant Molt
- He pogut comprovar que és necessari conèixer més matemàtiques, llengua, o altres continguts d'assignatures, per poder realitzar moltes de les tasques pròpies d'aquests oficis.
Gen Una mica Bastant Molt
- Encara que no m'agradí estudiar crec que hauria de continuar els estudis si vull treballar en aquest ofici o en d'altres.
Gen Una mica Bastant Molt
- Crec necessari aprendre més a l'institut per poder ser un bon professional en un d'aquests oficis.
Gen Una mica Bastant Molt
- M'agradaria realitzar altres tallers.
Gen Una mica Bastant Molt
- He rebut orientació sobre quina formació puc fer, i com ho he de fer per buscar feina d'aquest ofici.
Gen Una mica Bastant Molt
- Explica què t'ha agradat més i què t'ha agradat menys d'aquesta experiència. Per què?

130. qüestionari valoració del projecte tastet d'oficis. Alumnat.

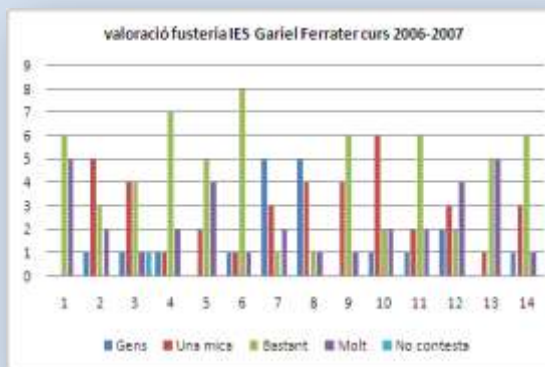
Si agafem la valoració dels tallers que va fer l'alumnat durant el curs 2006-2007, a tall de mostra trobem els següents resultats.



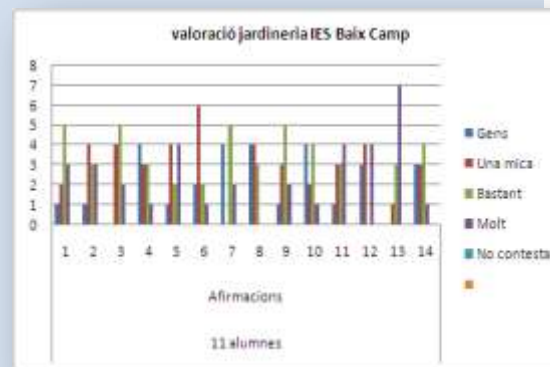
131. Valoració de l'alumnat. Taller d'electricitat i lampisteria. IES Gaudi. Curs 2006-2007



133. Valoració de l'alumnat. Taller de perruqueria, IES Gabriel Ferrater. Curs 2006-2007



132. Valoració de l'alumnat. Taller de fusteria. IES Gariel Ferrater. Curs 2006-2007



134. Valoració de l'alumnat. Taller de jardineria. IES Baix camp. Curs 2006-2007

En qualsevol dels tallers veiem que l'experiència si més no ha resultat una mica interessant, la que els va agradar més va ser electricitat i fontaneria. Relatiu a l'aprenentatge de l'ofici no correspon massa amb el que s'esperaven. Expliquen el que fan als seus companys. Troben els treballs que fan representatius de l'ofici. Creuen que hi ha més gent que voldria tenir aquesta experiència. És una experiència que els pot ajudar a decidir el futur, però no és definitiva. Els ha obert algunes possibilitats per a conèixer diferents oficis. Respecte a la necessitat del treball escolar per a fer un ofici, responen de forma ambigua. Pensen en la possibilitat de continuar els estudis. Han rebut alguna informació sobre l'ofici.

Respecte al que contesten sobre el que els ha agradat més i menys, es citen algunes frases considerades representatives.(no hem d'oblidar el marc on estem treballant, es respecta l'ortografia i l'expressió).

"a mi m'ha agradat tot perquè m'ho he passat bé amb els professors"

“el que m'agradat tot, i el que no es que no avien prous monitors per estar per tots”

“el que més: fer una rosa. El que menys: calcula els tant % dels preus”

“jo tagarda totas cosa que farem”

“lo que me ha (gustat) agradat es pot fer coses y lo que no es que era un poco patosa para hacer las cosas”

*“lo que més m'ha agradat son les noies que hi ha per aprendre i lo que menys els rulos”
“m'agrada estar amb els nens petits que es el que m'agrada x donar-li de berenar i jugar amb ells”*

“m'agrada molt la fusteria para carta matera pera a ser taula”

“m'agradat tot el que menys m'agradat és res”

“més: poder coneixer l'ofici del infants. Menys: només hi ha un hora a la semana”

“pues a mi me gusta este taller de carpinteria porque es muy bueno trabajar con la madera pero no me gusta una scosas del tller este porque hai que medir i hay que tener todo muy bien colocado me refiero en las partes de medir i todo eso”

Valoració dels talleristes. Documents

fem Plans
L'educació en competències
Estratègia d'Innovació i Recerca

PROJECTE TASTET D'OFICIS
Questionari de valoració 2007-2008 2n QUADRIMESTRE

Taller de _____
Nom del/a professor/a _____
Nom del/la responsable _____
IES: _____

1. Descripció general dels continguts donats durant el taller en funció del programa previst inicialment.

2. Metodologia emprada durant les sessions. Valoració.

3. Els alumnes han pogut realitzar pràctiques representatives de l'ofici?

4. Col·laboració i coordinació amb els IES. I amb l'Ajuntament.

5. Creieu que el taller en general ha estat útil i motivador per l'alumnat?

6. Grau de satisfacció de l'empresa per estar participant en el projecte.

7. Incidències i dificultats sorgides. De quin tipus? S'han solucionat? Com?

8. Canvis i/o millores per al proper curs.

Data: _____ de _____ de 2008

-----MOLTES GRÀCIES PER LA VOSTRA COL·LABORACIÓ-----

135. Document de valoració pel professorat i talleristes

Valoració dels IES. Documents



PROJECTE TASTET D'OFICIS
mestres
Valoració 2n quadrimestre 2007-2008

IES _____

Crèdit Taller de _____

1. Descripció general dels continguts realitzats durant el taller.
2. Metodologia emprada pel professor del taller. Valoració.
3. Els alumnes han pogut realitzar pràctiques representatives de l'ofici?
4. Assistència i satisfacció de l'alumnat
5. Aquesta experiència ha representat una eina útil per treballar altres àrees formatives?
6. S'ha facilitat informació i orientació formativa i laboral a l'alumnat sobre aquest ofici i la seva família professional en general?
7. Incidències i dificultats sorgides. S'han solucionat? Perquè?
8. Canvis (o millores) per al proper curs.



TASTET D'OFICIS

CURS 2007-2008

RECALL DE VALORACIONS I PROPOSTES

IDEEES RECOLLIDES ALS QÜESTIONARIS DELS MESTRES I RESPONSABLES (1r. Quadrimestre)

1	Mantenir l'activitat a les tertúles
2	Difícil de combinar els professors amb les activitats
3	Comensar al detall: proposta de fer el taller més pràctic (fulls de càlcul, diners, ...)
4	Ampliar el nombre d'alumnes participants
5	Augmentar el nombre d'alumnes en taller de Llar d'Infants, si es possible
6	Problemes amb el transport al tastet de Jardineria
7	Efectivitat? Donem-hi, no volem moltes coses
8	Fuoriste: algun petit problema amb la llengua

PROPOSTES O IDEES A TÈNIR EN COMPTE PER AL CURS 2008-2009

1	Adaptació de l'activitat al nou currículum
2	Problemes a l'hora de compaginar l'ofici amb les tertúles
3	Veure per l'ús de la llengua catalana (talleristes)
4	Establir criteris amb la tria d'alumnes participants
5	Veure pel nombre adequat d'alumnes a l'activitat
6	Nou taller de cuina
7	Nou taller d'estètica
8	Adaptació d'algun taller (peruqueria, bar d'infants)

136. Recull de valoracions, curs 2007-2008

Desplaçaments



El Pla d'entorn té a càrrec gratuïtament _____ bitllets T-2 a l'IES _____ per als desplaçaments dels alumnes que participen en el projecte Tastet d'Oficis.

Reus, ____ de _____ de 2007.

Signat
Nom de qui recull en representació de l'IES _____

COL·LEGI	BITLLET S T-2	alumnes/setmana	alumnes totals
IES BAIX CAMP	140	20	280
CEE NOSTRA SENYORA DEL MAR	45	6	90
IES SALVADOR VILASECA	92	20	200
IES JOSEP TAPIRÓ	150	20	200
CEE ALBA	60	7	70
IES GAUDI	75	17	170
total alumnes per setmana		96	
setmanes abril, maig i juny (13/06)	10		
total bitllets curs			960

137. Documentació desplaçaments.

Cloenda: Festa

L'assistència a la cloenda normalment és massiva. Els agrada molt que el seu esforç sigui reconegut per l'Ajuntament i es senten importants amb la rebuda que tenen, ells/es i els seus familiars, al saló de plens amb els parlaments de l'alcalde i/o regidors/es, el lliurament d'un diploma d'aprofitament i el petit refrigeri que els ofereixen. A tall d'anèdota us diré que em vaig trobar un exalumne fent de caixer en uns grans magatzems, li vaig preguntar. Tu vas anar al tastet d'oficis, oi? Em va dir que sí i que encara tenia el diploma penjat a l'habitació.



138. Diploma d'aprofitament del Projecte Tastet d'Oficis.

Tastet d'oficis de Reus, experiència de sis cursos de durada, l'alumnat, a nivell de grup, durant un quadrimestre fa l'incursió en un ofici. Hi participen sis centres.

Crèdits d'aprenentatge social.

Crèdits d'aprenentatges socials

Antecedents: Programa d'Atenció integral als menors i les seves famílies (curs 2004-2005) entre l'Ajuntament de Reus i el Dep. d'Educació.

Inici: curs 2005-2006

Actualment: Projecte inclòs en el Pla Educatiu d'Entorn.

Equip impulsor del projecte:

Coordinador pedagògic de l'IES

Psicopedagog de l'EAP

Educador social de l'Ajuntament

Tècnica d'Educació de l'Ajuntament

Objectius

Objectius generals

1 – Facilitar un recurs educatiu, prou vàlid i realista, de caire integrador, que doni resposta a la demanda dels centres de secundària, davant les característiques dels alumnes amb un perfil concret.

2- Oferir als alumnes la possibilitat d'aconseguir l'èxit formatiu.

Objectius operatius

Desenvolupar hàbits conductuals i socials.

Fomentar l'autoestima i la confiança en si mateix.

Augmentar la motivació dels alumnes davant l'aprenentatge en general a partir dels crèdits.

Aquests crèdits pretenen establir espais on els alumnes que presenten majors dificultats conductuals puguin:

Sentir-se capaços de desenvolupar el currículum escolar des d'una vessant més participativa, amb metodologies adaptades a les seves necessitats.

Sentir-se en espais que evitin la frustració i el ressentiment que, aquesta mena d'alumnes, acumulen al sentir-se al marge del ritme ordinari.

Tenir espais de relació més propera amb el professorat, que contribueixi a una comunicació més fluida i amb la qual els alumnes se sentin més segurs.

Ser objecte d'una forta acció educativa, centrada en la conducta quotidiana i en les relacions socials.

Relaxar les tensions que els provoca l'esforç d'estar massa hores sotmesos a una disciplina de pupitre i escolta passiva.

Perfil de l'alumnat

Alumnes de primer i segon d'ESO de l'institut (entre 12 i 14 anys):

Nois i noies amb baix nivell d'aprenentatges escolars, amb manca d'hàbits d'estudi, sovint desmotivats i producte d'un accentuat rebuig escolar.

Nois i noies que no poden seguir el currículum ordinari durant totes les hores lectives.

Alumnat amb problemes per mantenir l'esforç i l'estudi de caràcter teòric i amb motivació per la pràctica manipulativa.

Alumnat amb dificultats de conducta i de relació.

Característiques del projecte

Sessions de 2 hores setmanals (1 tarda) en horari escolar (35 h per trimestre)

Grup de màxim 10 – 12 alumnes acompanyats sempre d'un tutor de l'institut

L'empresa contractada ha de posar a l'abast: les instal·lacions adequades pel taller i per l'ús públic, el material necessari i un/a monitor/a expert en el tema i amb experiència amb el tractament de joves.

Tallers realitzats , des del 2005/06 (segueix l'estructura).

Curs 2005-2006

Taller de CIRC.

**Empresa Circ de les Musaranyes. Monitor:
Marc Micheo**

**Inici 29/09/2005 fins el 09/02/2006 (els
dijous de 16h a 18h)**

Nº alumnes: 12

IES: Salvador Vilaseca

Professora de l'IES: I. S.

**Taller Cura de Cavalls. Quadres Mas
Tallapedra.**

**Inici 16/02/2006 fins 01/06/2006 (els dijous
de 15.30 a 17.30h.)**

Nº alumnes: 12

IES: Salvador Vilaseca

Professora de l'IES: I. S.

Curs 2006-2007

Taller socorrisme aquàtic.

**Lloc: Club Natació Reus Ploms. Monitor:
Carles**

1r quadrimestre.

IES: Salvador Vilaseca

Professora de l'IES: I. S

**Taller Cura de cavalls. Quadres Mas
Tallapedra.**

2n quadrimestre.

IES: Salvador Vilaseca

Professora de l'IES: I.S.

*Crèdits d'aprenentatge
social. Estratègia
dirigida a alumnat de
primer cicle, per tal de
fomentar les habilitats
socials. Hi participa un
Centre.*

Aula Oberta de Riudoms, estada a l'empresa.

Estada a l'empresa IES Joan Guinjoan. Riudoms

Justificació

Vistes les necessitats educatives del Centre, s'ha demanat i concedit una aula oberta el curs 2006-2007

L'objectiu prioritari és integrar en el sistema educatiu un col·lectiu d'alumnes que, per causes diverses, presenten mancances significatives en els seus aprenentatges, baix nivell d'autoestima i desmotivació per l'activitat escolar. Motivar a l'alumnat a assolir les competències bàsiques i poder obtenir el Graduat en Educació Secundària Obligatoria, així com orientar-lo essencialment cap a la vida laboral i/o, en menor grau, cap a un Cicle Formatiu de Grau mitjà, és el que es proposa la realització d'aquest Programa

És per això que calen nous mecanismes de col·laboració i implicació de tots els agents socials a fi de prevenir i combatre el fracàs escolar i l'exclusió social. En aquest sentit, i per tal de completar aquest projecte educatiu, hem demanat col·laboració a l'Ajuntament, centre si empreses de Riudoms per tal de poder-hi realitzar activitats que complementin la diversificació del currículum escolar d'aquestos alumnes.

D'aquí ha esdevingut un conveni de col·laboració signat pel Departament d'Educació i l'Ajuntament de Riudoms, que serà revisable cada any.

La participació en aquestes activitats de l'Aula Oberta es presentarà als alumnes i a les famílies com una oportunitat per millorar els aprenentatges i assolir les Competències bàsiques i que l'objectiu final és aconseguir el Graduat. Per tant, s'ha d'aprofitar aquest recurs que se'ls ofereix. En el cas d'incompliment d'alguna clàusula d'aquest conveni, en qualsevol moment del curs, l'alumne retornarà a l'aula ordinària de 4t (L'Aula oberta té un caràcter obert, tant d'entrada com de sortida dels alumnes).

Organització

Del percentatge, que segons normativa l'alumnat d'aula oberta no comparteix amb l'aula ordinària, els alumnes realitzaran activitats fora del Centre fins a un total de sis hores setmanals durant un trimestre. Aquestes activitats tindran lloc a diferents empreses i centres col·laboradors del municipi de Riudoms, i estaran supervisades per un professor

responsable d'aquest projecte, que n'anirà fent el seguiment.

Valoracions de l'alumnat i les empreses

**Conclusions projecte singular de l'aula oberta de l'IES Joan Guinjoan de Riudoms
Curs 2007-2008**

Relatiu a l'alumnat

Tots manifesten estar contents d'haver format part del projecte

Un 60% creu que li ha servit per estudiar més

Un 70% que no hauria fet el mateix si no hagués format part del projecte

Les relacions amb la família no han variat significativament.

Creuen que han perdut amics, però per altre banda n'han guanyat de nous, encara que no tots.

El 92% creu que no hauria estat millor en un grup ordinari

La relació amb el professorat ha estat plenament satisfactòria

Els ha agradat: la manera de fer les classes, el tracte amb els professors i anar a les empreses. El que menys, els variables, les hores d'aula ordinària i el comportament d'alguns.

L'experiència ha estat bona al 100%, però hi ha un 15% que no la recomanaria.

Tots pensen continuar estudiant i un 15% ho vol compaginar amb el treball.

No canviarien res del projecte pel curs vinent.

Relatiu a les empreses

Han posat un 9,1 de nota al projecte i 9,3 a la tutora, 9,4 a com se'ls va explicar i 6,1 al grau de satisfacció amb l'alumne/a que els ha tocat. Pensen que el que surt més beneficiat de l'experiència és l'alumne/a. No els ha suposat cap enrenou el fet de participar en el projecte, inclús demanen un augment d'hores. Tots estan disposats a continuar.

Durant el tercer trimestre del curs, l'alumnat de l'aula oberta fa un crèdit d'estada a l'empresa, fent d'aprenents en diferents empreses del poble.

Pla d'entorn de l'Espluga de Francolí.

*Taller d'habilitats socials,
per un grup d'alumnat
internivells, en forma de
taller de ràdio, esport...
Dins horari escolar, en
espais fora del Centre.*

IES Joan Amigó i Callau . Avantatges i beneficis de tenir un Pla d'entorn

Introducció

El Pla Educatiu d'Entorn (PEE) és una iniciativa oberta i de cooperació que vol donar una resposta integrada i comunitària a les necessitats educatives dels joves. El PEE té com a objectiu bàsic, millorar la relació i implicació de les escoles amb l'entorn, així com la implicació i participació de tot el barri en l'educació de nens, nenes i joves. Tot plegat per aconseguir l'èxit de tota la població escolar.

El PEE s'adreça a tot l'alumnat i a tota la comunitat educativa, però amb una especial sensibilitat als sectors socials més desafavorits i fràgils i a les edats més vulnerables, particularment a l'alumnat de la franja 10-16 i als nois/es nouvinguts o amb risc social de marginació, per tal d'assegurar-ne la igualtat d'oportunitats.

Quins objectius són els prioritaris?

- promoure la cohesió social a través de l'educació intercultural
- fomentar l'equitat i l'ús de la llengua catalana
- incrementar l'èxit escolar.
- millorar el vincle entre les famílies, escola i entorn.
- enfortir les xarxes educatives i la participació en activitats de lleure.
- reduir la desigualtat entre col·lectius.

Aquests objectius estan àmpliament desenvolupats en el Pla de Millora del nostre IES, i hi figuren, també, com a objectius prioritaris.

El PEE de l'Espluga de Francolí ha estat impulsat i liderat per l'Ajuntament de la localitat i el Departament d'Educació, amb la participació de les entitats cíviques del territori. Ha nascut amb la voluntat de consolidar una educació:

Integral: per abastar tots els aspectes de la persona.

Contínua: per comprendre tot l'espai-temps vital

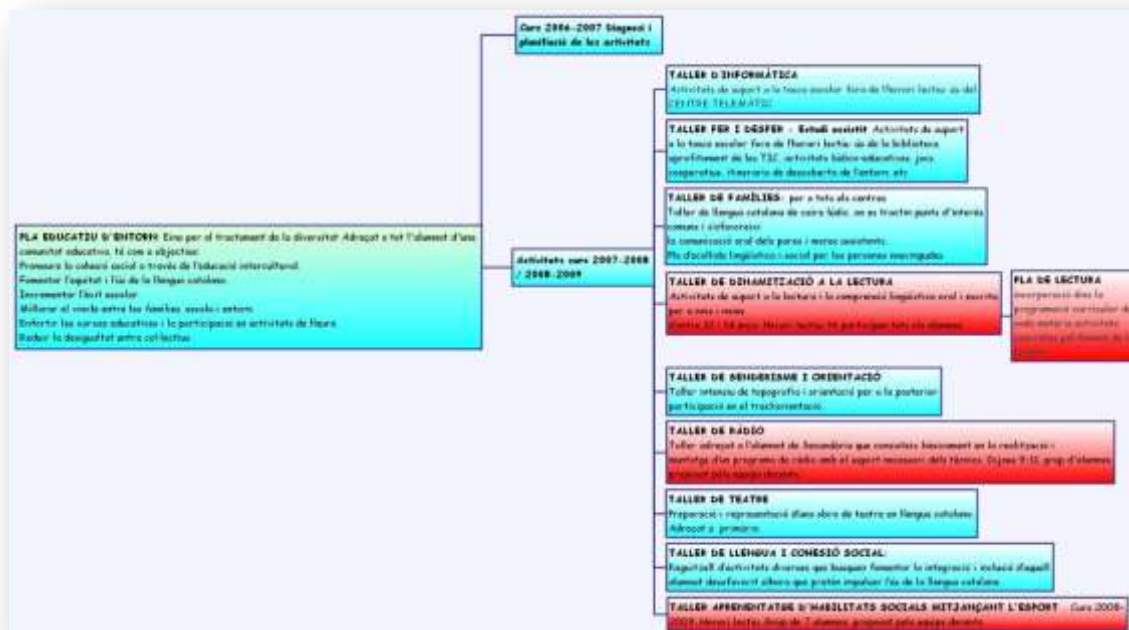
Arrelada: per tenir uns referents compartits

Cohesionadora: per promoure la integració social multilingüe

Inclusiva: per incloure a tothom

I per fer-ho possible ha de garantir la igualtat d'oportunitats i evitar qualsevol tipus de marginació i exclusió.

Activitats generals



139. Resum Pla educatiu d'entorn. IES Joan Amigó i Callau.

Activitats concretes que es poden enmarcar dins dels projectes singulars.

TALLER DE RÀDIO

Taller adreçat a l'alumnat de Secundària que consisteix bàsicament en la realització i muntatge d'un programa de ràdio amb el suport necessari dels tècnics.

Objectius

- Fomentar l'ús de la llengua catalana de forma lúdica.
- Potenciar habilitats com la dicció, la comprensió lectora, la reflexió i la creació.
- Potenciar el coneixement de la cultura popular.

Temporització: tots els dijous al matí de 9 a 11.

Monitora: Tècnica municipal

Participació: alumnat de 2n fins a 4t d'ESO.

Taller de ràdio, s'ha fet durant dos cursos, anaven a la ràdio municipal (horari lectiu). Temàtiques diferents. Treball internivells. candidats 6-7 alumnes entre segon i quart.

Aquest curs no es fa perquè la monitora no té prous coneixements de ràdio. Aquest curs es fa el mateix però amb esport i amb finalitats educatives, els dijous a la tarda. Es dona importància a les competències bàsiques i a les habilitats socials, fan jocs de taula, han d'aprendre a respectar. Aquestes activitats estan a càrrec de la coordinadora del Pla de millora.

TALLER DE LLENGUA I COHESIÓ SOCIAL:

Descripció: Reguitzell d'activitats diverses que busquen fomentar la integració i inclusió d'aquell alumnat desfavorit alhora que pretén impulsar l'ús de la llengua catalana.

Objectius

- Incentivar les relacions de mestissatge entre l'alumnat
- Fomentar l'ús de la llengua catalana
- Avesar l'alumnat al treball cooperatiu.
- Incentivar les actituds de respecte vers les opinions diferents dels altres.
- Desenvolupar les habilitats socials dels alumnes.

Inici: Setembre. **Temporització:** Tots els dimarts de 9 a 1 del migdia. **Monitora:** Tècnica municipal

Participació: Tot l'alumnat de la nostra població

Aula d'aprenentatge productiu. Aula 15.

Aula d'aprenentatge productiu. Aula 15, integrat dins l'aula oberta. l'alumnat realitza a nivell individual, al llarg de tot el curs, dos crèdits d'estada a l'empresa, seguint un projecte de treball que ha de concloure en un producte.

Aula d'aprenentatge productiu. Aula 15 IES Gaudí. Reus

Introducció

A partir de la iniciativa del Departament d'Educació de l'establiment de les aules obertes, es va iniciar un procés de reflexió sobre la manera d'organitzar aquest recurs. L'estudi d'experiències d'altres centres i la disposició de l'Ajuntament de Reus a col·laborar amb l'institut ens va dur a plantejar el projecte "Aula 15" o "Aula d'aprenentatge productiu", seguint les gran línies del projecte que des ja fa un temps es du a terme a Vilafranca del Penedès.

Aquest projecte es va posar en marxa a l'inici del curs 2006-07 i es dirigeix a un grup d'alumnes de 3r i 4t curs d'ESO (en general al llarg del curs faran els 16 anys) que al llarg dels anys d'escolarització al centre han manifestat dificultats greus d'aprenentatge en l'aula ordinària, i fins i tot amb altres recursos d'atenció a la diversitat (grups flexibles, atenció en petit grups, etc.), però sense mostrar conductes molt greus contràries a les normes de convivència definides en el Reglament de Règim Intern del centre.

La comissió d'atenció a la diversitat i el coordinador pedagògic van definir el projecte a partir de la consideració bàsica que l'objectiu central és aconseguir que aquests alumnes, que a l'aula ordinària tindrien molt poques probabilitats d'assolir els objectius de l'ESO i per tant d'obtenir el certificat de l'Ensenyament Secundari Obligatori, puguin acreditar aquesta titulació mitjançant un tipus d'aprenentatge per projectes a partir d'una experiència contacte amb el món laboral. Per tant, l'aprenentatge té com a eix central la realització d'un producte que relacionat amb la seva estada en una empresa de qualsevol dels sectors productius existents en el món laboral del nostre entorn.

Les competències bàsiques pròpies del segon cicle de l'ESO són avaluades a través de l'elaboració del projecte que ha de donar pas a la realització del producte, el qual ha estat assessorat i desenvolupat en certa mesura, en l'empresa on es realitza l'estada.

Objectius

Els objectius del projecte parteixen d'un gran objectiu final que és l'obtenció del títol de graduat en ESO, però també es concreten en altres aspectes relacionats en la formació integral com a persones i com a futurs treballadors.

- Assolir el objectius mínims per poder acreditar el certificat de graduat d'ESO.
- Assolir les competències pròpies de les matèries instrumentals del segon cicle de l'ESO.
- Adquirir habilitats relacionades amb les noves tecnologies (TIC).
- Adquirir habilitats socials que facilitin la seva futura incorporació al món laboral.
- Incorporar hàbits bàsics de treball com l'autonomia personal i la responsabilitat.
- Reduir el risc d'exclusió social motivat pel fracàs escolar.
- Millorar les capacitats de l'alumnat per potenciar la seva autoestima.
- Implicar a l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge amb l'objectiu d'augmentar la motivació i reduir l'absentisme.
- Experimentar en els diferents sectors professionals per ajudar a l'alumnat a orientar el seu futur laboral.

Metodologia

La metodologia de treball a l'aula d'aprenentatge productiu es basa en els principis de la pedagogia activa, les activitats integradores i globalitzadores, la realització de projectes i la utilització de les TIC com a eina fonamental de treball.

La metodologia és, per tant:

- Globalitzadora i activa. Els alumnes treballen a partir d'una proposta global (el projecte que han de realitzar en relació a la seva estada a l'empresa) que integra continguts de diferents àrees: la llengua com a vehicle d'expressió, la informàtica com a sistema de recerca d'informació i de contacte amb els companys/col·laboradors, les matemàtiques com a eina per a mesurar, calcular i resoldre problemes pràctics, etc.
- Flexible i personalitzada. L'alumne, assessorat pel professor, elabora un pla de treball que signa i es compromet a dur a terme. Gaudeix d'una certa llibertat de distribució del temps que és a l'aula oberta i periòdicament rendeix comptes de la feina realitzada.
- Integradora i cooperativa. L'assoliment dels objectius personals proposats per a la setmana contribueix a elevar l'autoestima i a desenvolupar l'autonomia personal. Els diferents ritmes de treball poden permetre que els mateixos alumnes actuïn com a col·laboradors dels seus companys amb un ritme de treball més lent o més capaç de desenvolupar una determinada destresa o capacitat.

Desenvolupament de les activitats i organització de l'aula

El projecte està pensat per assistir a un nombre reduït d'alumnes i amb un equip docent petit i compromès amb el projecte que intervé en els diferents àmbits educatius, donant prioritats a les matèries instrumentals i les noves tecnologies. Amb aquesta última finalitat s'han incorporat 6 ordinadors connectats a Internet amb la finalitat de cercar informació que faciliti l'adquisició d'informació imprescindible per elaborar el projecte educatiu personal.

Cada alumne/a compta amb un ordinador amb una clau personal que li permet guardar tota la informació que ell recull i que després li permetrà desenvolupar el projecte a elaborar. L'elaboració del projecte assessorat fonamentalment pel tutor s'avalua quinzenalment, tenint en compte l'interès i l'actitud de l'alumne/a a la recerca de la informació i la seva posterior organització.

L'alumnat de l'aula d'aprenentatges productius realitza el seu horari en el centre i a l'empresa. Concretament, els dimarts i dijous en horari de matí són destinats a realitzar l'estada a les diferents empreses assignades de comú acord entre la Coordinació pedagògica, la Comissió d'Atenció a la Diversitat i el tutor del grup classe. Aquestes empreses col·laboren amb el centre gràcies a la col·laboració inestimable de la Regidoria d'Educació i Família de l'Ajuntament de Reus. Les empreses escollides per executar el projecte han de posseir unes característiques que facin factible que l'alumne/a tingui una experiència basada principalment en l'observació del funcionament i les característiques pròpies de la professió i una actitud responsable per part de la direcció de l'empresa.

Dins de l'aula els alumnes fan una posada en comú sobre les experiències adquirides en l'estada a l'empresa. Això es contrasta amb la informació que setmanalment la Tècnica d'Integració Social recull de cada empresa i s'avalua en una fitxa personalitzada per cadascú dels alumnes participants, amb la finalitat de reforçar les seves habilitats i corregir els desajustaments.

Finalitzat el projecte i el seu producte l'alumnat prepara una exposició del seu procés d'aprenentatge productiu i de la seva experiència d'estada a l'empresa, de tal manera que la comunitat educativa del centre reconegui i valori positivament la seva experiència.

En el moment de la seva incorporació al projecte, els alumnes signen un document de compromís i de responsabilitat, i els pares un document d'autorització que també inclou un paràgraf en què es comprometen a col·laborar i es donen per assabentats de les condicions en què es realitza el projecte.

Avaluació dels alumnes

L'equip docent de l'aula avalua els continguts de les competències bàsiques incorporats al projecte de cada alumne/a, mitjançant els continguts escrits, el desenvolupament de les activitats relacionades amb les matèries curriculars considerant el compliment dels terminis de presentació de les tasques definides i sobretot la seva actitud tant a l'aula com a l'empresa.

Per últim l'alumnat de l'aula fa una autoavaluació sobre la seva experiència dels següents indicadors que són els mateixos que es valoren setmanalment:

- Assistència a les activitats de l'institut i a l'empresa.

- Puntualitat.
- Responsabilitat en el desenvolupament de la feina.
- Participació en les tasques col·lectives i en les activitats proposades.
- Sociabilitat i desenvolupament d'estratègies de convivència i de relació tant en el grup com en l'empresa.
- Capacitat d'iniciativa i de realitzar el treball propi de manera autònoma.
- Actitud

Avaluació del projecte

La posada en marxa de l'aula 15 (com la de qualsevol altre recurs o programa educatiu) requereix la definició d'uns indicadors de progrés o de qualitat que permetin fer una avaluació dels resultats tan a curt termini, com al final de l'etapa.

En aquest procés d'autoavaluació han d'intervenir l'equip docent, la comissió d'atenció a la diversitat, els alumnes i l'equip directiu a través del coordinador pedagògic.

Els criteris generals per a avaluar l'èxit de l'experiència han de ser:

- L'assoliment de les competències bàsiques en les matèries instrumentals.
- L'assoliment d'unes pautes de comportament i d'uns hàbits de treball adequats.
- La integració en el grup classe ordinari.
- La integració en la vida normal del centre, i la millora del comportament fora de l'aula.
- Els resultats finals. L'assoliment del graduat en ESO.
- El grau de satisfacció personal de les persones (alumnes i professors) que intervenen en l'experiència.

En funció dels resultats d'aquest procés permanent d'avaluació diagnòstica es plantejaran les mesures correctores escaients per reconduir les deficiències detectades o per millorar els resultats.

Història

curs 2004-2005 . Inici .

- Projecte de l'equip directiu
- Molt professorat amb poques hores de docència a l'aula
- Empreses proporcionades per l'Ajuntament

Valoració

- poc satisfactòria, ni els alumnes ni els professors s'han fet seva l'aula

Curs 2006-2007/2007-2208/2008-2009

- Remodelació de la proposta

- noves empreses
- tutoria a càrrec del coordinador
- incorporació de la TIS al projecte
- equip reduït de professorat i molt implicat

Agents implicats

Poc professorat i implicat en el projecte. Treball per àmbits. Incorporació de la TIS

Ajuntament: Col·labora en la cerca d'empreses, però no fa la gestió directa, la fa el centre

Empreses : Escola de perruqueria Llongueras. Perruqueria ONA. TAINCO. De la Cruz (electricitat). Neumàtics Rodri . Neumàtics Gregori . Fusteria . Gràfiques Red

Alumnat: de 3r i 4t ESO, vuit membres i paritari. Amb risc d'abandonar els estudis DSA i conductuals .

Concreció

Curs 2008-2009 : 2 de risc d'abandó 1 DSA 1 conductual

Grup classe paritari 4-4

Actualment hi ha una baixa, queda gent en llista d'espera.

Dimarts i dijous tot el mati a l'empresa

TIS cada dia truca a les empreses , al final hi ha un full de valoració s'incorpora el full de valoració al informe de les famílies.

Són tallers quadrimestrals, ni es pot repetir l'empresa si que es pot repetir el sector.

Fases del projecte d'empresa:

- Presa de contacte
- Projecte
- Producte

L'alumnat ha de realitzar un projecte d'estada a l'empresa i un projecte d'aula.

Tastet d'oficis de Cambrils.

El "tastet d'oficis " de Cambrils pretén proporcionar a l'alumnat un coneixement real de la vida laboral, mitjançant la visita activa, a nivell grupal, de diferents empreses.

Tastet d'oficis de Cambrils.

Justificació

Els resultats del Programa d'Absentisme Escolar i Desescolarització (curs 2005-2006) van donar eines per conèixer els motius de l'absentisme i la desmotivació de part dels joves de segon cicle d'ESO. Una de les propostes d'intervenció es va concretitzar en el Projecte Tastet d'oficis.

Implementació

Curs 2006/2007 prova pilot durant el tercer trimestre

Durant el curs 2006/07 es va programar una prova pilot, durant el tercer trimestre, on hi van participar dos centres educatius de Cambrils: IES Cambrils i l'IES Ramon Berenguer IV, atenent un total de 13 alumnes entre ambdós centres educatius, 7 de l'IES Cambrils i 6 de l'IES Ramon Berenguer IV. Cada alumne/a va fer un total de 8 sessions: d'electricitat, jardineria i llar d'infants. Fent una valoració positiva dels resultats obtinguts tant dels alumnes i les seves famílies com del propi centre educatiu

Curs 2007/2008 – 208/2009 Primer any i segon any, amb valoració positiva

Durant el curs 2007/08 es va dur a terme per primer cop el projecte com a tal. Hi van participar 2 centres educatius, els mateixos que en la prova pilot (IES Cambrils i IES Ramon Berenguer IV). El programa es va adreçar a 22 alumnes en total. Els nois i noies van comptar amb un total de 25 sessions i es van oferir un total de 6 oficis (mecànica, jardineria, hoteleria, electricitat, cooperativa agrícola i llar d'infants); de cada un d'ells es van fer 4 o 5 sessions. Al finalitzar el curs escolar es va fer una valoració global i es va veure que la participació als tastets en sí va ser molt bona, però l'objectiu de millorar l'assistència a l'aula ordinària va deixar una mica que desitjar. De totes maneres, ens vam sentir satisfets perquè en quasi cap cas va augmentar el percentatge d'absentisme dels nois, molts dels quals i sense la seva participació en el programa, haguessin acabat presentant un absentisme total.

Població Diana

Joves entre 14 i 16 anys cursant estudis de segon cicle d'ESO que manifesten una voluntat d'abandonar el sistema educatiu un cop complerts els 16 anys i incorporar-se al mercat laboral. Presenten una alta desmotivació vers l'educació reglada i situacions d'absentisme o assistència irregular. Tenen la capacitat de decidir sobre si assistir o no a l'aula, ja que existeix poca o nul·la implicació familiar, aquesta moltes vegades és absent o ha desistit davant l'actitud del menor, el qual ha assumit aquest rol.

Compromís

El menor i la seva família caldrà que estableixin un compromís personal escrit d'assistència i continuïtat del programa, on s'hi redactaran els objectius individuals, els indicadors que faran suspendre l'assistència al programa, i l'aprofitament d'aquest, i quedarà explícit la implicació també per part de la família en tot el desenvolupament, a través d'entrevistes de seguiment i participació en l'avaluació.

Objectius

- Prevenir el risc de l'exclusió escolar i social integrant aquest alumnat en la dinàmica escolar.
- Facilitar l'etapa de transició de l'àmbit educatiu a l'àmbit professional, perquè puguin crear itineraris educatius-professionals.
- Oferir-los oportunitats d'igualtat.
- Conèixer de manera instrumental els mecanismes i habilitats de l'àmbit professional i ajudar-lo a transitar cap a la vida adulta.
- Potenciar la seva autoestima i donar-li elements per construir la seva pròpia identitat, treballar les capacitats relacionals i habilitats socials del menor per adaptar-se a la vida activa.
- Orientar el programa a la consecució del títol de Graduat en Educació secundària Obligatoria i de continuïtat en itineraris curriculars dins el sistema educatiu.

Continguts

Els continguts que ens proposem treballar amb el programa fan referència aspectes de caire personal i professional, farem una distinció entre el continguts que fan referència a aspectes de fets, procediments i conceptes i d'altres que ens remetent actituds, valors i normes. Volem oferir una formació integral de l'individu que l'ajudi a afrontar el pas cap al món laboral o decantar-se cap a una de les opcions formatives posteriors a l'ensenyament obligatori.

Fets, procediments i conceptes

- Identificació i pràctica amb els diferents estris i eines de les diferents professions.
- Coneixement del vocabulari bàsic (icones, símbols, mots,..) professional de cada ofici.
- Plantejaments pràctics de situacions reals de les professions.

- Utilització de tècniques bàsiques pròpies de cada ocupació laboral.

Actituds, valors i normes

- Interès pel procés d'ensenyança/aprenentatge.
- Disposició a treballar en equip i col·laborar en les tasques que se'ls encomanen.
- Respectar les opinions dels altres tot i ser divergents.
- Valoració dels diferents mòduls o activitats del programa com una font de coneixement del món real tant a nivell personal com laboral.
- Presentació acurada de les diferents tasques que se'ls encomanen.
- Respecte per la normativa de seguretat i higiene referent a cada camp professional.
- Utilització responsable de les diferents eines o estris de cada professió.
- Respecte i tolerància vers els companys del grup, formadors i mestres.
- Col·laboració en el bon manteniment i en les diferents responsabilitats dins les "aules-tallers"

Descripció

El desenvolupament del programa "*El tastet d'oficis*" proposem que es valori tenir el format de crèdit variable o programa de diversificació curricular, o d'aula oberta, tenint en compte la idiosincràsia de cada centre educatiu.

Els oficis que s'ofereixen aquest curs 2008/09 són:

- Electricitat.
- Jardineria (Escola Taller).
- Hoteleria (IES).
- Llar d'infants municipal Maria Dolors Medina.
- Cooperativa agrícola.
- Taller mecànic Germans Cabré.
- Residència Baix Camp.
- Perruqueria Jeannina.

Per tant aquest projecte pretén proporcionar a l'alumnat un coneixement real de la vida laboral. La participació activa en un entorn laboral millora les seves expectatives de futur i incideix en la seva autoestima i satisfacció en el que està fent. Aquesta millora a nivell personal es manifesta en un canvi d'actitud i implicació en aspectes acadèmics que amb anterioritat havia rebutjat, i evitar d'aquesta manera l'exclusió social.

Metodologia

A les comissions d'absentisme i casos socials que es porten a terme mensualment als Centres educatius de secundària, on hi està representat el departament de Polítiques socials i Salut, amb els educadors de primària, l'Àrea d'Educació amb l'equip de suport a l'escolarització, els professionals de l'Equip d'Atenció Psicopedagògic i el propi centre educatiu de secundària, és l'òrgan on es definiran els menors beneficiaris del programa i des d'on se'n farà seguiment.

S'organitzen grups de com a màxim 8 alumnes, per optimitzar els processos d'aprenentatge, els tastets serà l'element motivador que garanteixi l'aprenentatge dels coneixements instrumentals bàsics (matemàtiques, llengua...).

Cada grup d'alumnes, conduït pel professor de referència del centre educatiu, visiten un tastet, les sessions les dirigeix el mestre de taller especialista en l'ofici.

Existeix una etapa prèvia i una de final en cada sessió, en la qual cal treballar prèviament conceptes sobre habilitat i actituds per la realització del tastet i una d'anàlisi final on cada alumne/a ha de valorar la participació i l'aprofitament del tastet en la seva vida personal i curricular. Aquestes dues fases s'intentarà que es desenvolupin en una sala on es realitzarà el tastet d'ofici, sinó és possible s'ubicarà en una aula al Centre cultural o al Centre Les Basses.

Paral·lelament a la participació d'aquest projecte cal que l'alumne/a participi de les classes instrumentals i curriculars que es planifiquin amb el tutor/a, on quedaran recollides a

l'acord firmat per les diferents parts implicades al començament del programa.

Recursos humans

- Professorat del Centre educatiu - persones de referència dels menors del centre educatiu, per tal de poder realitzar els acompanyaments als tastets i tutoritzar l'aprenentatge del projecte "Tastet d'Oficis", el seguiment de la seva assistència i aprofitament a les assignatures curriculars. Conduirà també la fase prèvia i posterior a la sessió del tastet.
- Mestre de taller, serà el responsable del desenvolupament del tastet d'ofici, especialista en la matèria.
- Coordinadora del projecte, del departament d'Educació i Polítiques Actives d'Ocupació de l'Ajuntament de Cambrils, serà l'encarregada de coordinar i supervisar el bon funcionament del projecte, donant suport a la seva planificació i execució.
- L'EAP, forma part de la comissió d'absentisme i de casos socials, participa de la decisió dels candidats al projecte i en fa seguiment de la seva evolució a l'entorn de l'aprenentatge.
- Els educadors de primària, formen part de la comissió d'absentisme i de casos socials, participen de la decisió dels candidats al projecte i fan seguiment de la seva evolució a l'entorn de la situació social i familiar.
- Equip de suport a l'escolarització, forma part de la comissió d'absentisme i de casos socials, participen de la decisió dels candidats al projecte i fan seguiment de la seva evolució. Faran de lligam amb la coordinadora del projecte del departament d'educació.

Cronograma

Inici del projecte "Tastet d'oficis" durant el curs 2008/09.

1ª fase → definició del grup. Quins alumnes participen en el projecte?

2ª fase → compromís: el contracte didàctic amb la família.

3ª fase → assignació als tastets: signatura de condicions entre l'administració i el centre col·laborador.

4ª fase → desenvolupament del projecte:

- Seguiment del projecte, diari de camp i tutories individuals a través del tutor del centre de secundària.
- Assignatures curriculars adaptades a la propera immersió en el món socio-laboral o formativa: llengües i matemàtiques.
- Treball de les competències bàsiques i habilitats socials.

5ª fase → avaluació del projecte, tant per part dels participants i les seves famílies, com dels professors i dels membres de la comissió d'absentisme.

Es programaran 4 sessions dels tastets següents: electricitat, jardineria, llar d'infants i 5 sessions per als següents: taller mecànic, Cooperativa agrícola, hoteleria, perruqueria i residència 3ª edat. Les sortides es programarien setmanalment.

Poden tenir una participació de 8 alumnes per centre educatiu. Subjecte a possibles canvis en funció de l'organització interna de cada centre i de cada tastet.

Avaluació

L'avaluació esdevé l'instrument de reflexió integral sobre tots aquells factors que intervenen en el programa.

Segons la temporalització farem tres tipus d'avaluació: inicial, continua i final.

- *Inicial*: Té una funció de diagnosi i ens ha de donar ha conèixer quin és el nivell d'implicació dels diferents agents socio-educatius en el desenvolupament i participació del programa.

Tractant-se d'un programa interdepartamental (Centres educatius de secundària, Benestar social, Ensenyament, EAP) cal veure quins són els recursos humans i materials

dels diferents departaments i com els estructurarem per posar en marxa el programa.

- **Continua:** És dur a terme a partir de la posada en marxa del programa i al llarg del mateix, avaluarem l'acció de les accions planificades al programa i la seva adequació a les necessitats de l'alumne, així com les coordinacions entre el diferents professionals (professor/tutor, formador, ...), la implicació de les famílies i la participació del menor tant a les sessions de programa com a l'aula ordinària.
- **Final:** Té la funció de determinar i informar el grau d'assoliment dels objectius del programa, com el grau de satisfacció tant dels professionals com de l'alumnat que han participat en el mateix.

L'avaluació tindrà un caràcter qualitatiu i quantitatiu:

- A nivell **qualitatiu** analitzarem i reflexionarem sobre l'acció del programa, aquest procés ens permetrà donar resposta a les necessitats tant de l'alumnat com dels centres educatius. Tindrà un caràcter dinàmic i reflexiu.
- A nivell **quantitatiu** obtindrem dades estadístiques de la participació i implicació dels diferents agents del programa.

Valoració curs 2008-2009

Han participat alumnes de dos IES de Cambrils, cap d'ells té aula oberta.

L'assistència als Tastets ha estat del 88% a un IES i del 74% en l'altre

Van començar 19 alumnes, hi ha hagut ates i baixes per diferents motius

El resultat ha estat positiu ja que tan sols 4 dels 19 alumnes han incomplert les normes que inicialment s'han pactat.

No s'aconsegueix disminuir considerablement l'absentisme, però sí el comportament quan van a classe.

Valoració curs de l'alumnat 2008-2009

Ho han valorat 12 alumnes dels 14 que ho podien fer

Respecte a si tenien ganes de participar-hi tots menys 1 han dit que si.

La valoració general de tos ha estat positiva.

9 han dit que ha estat com s'esperava , 2 que no i 1 no ho sap.

Creuen que ha estat ben organitzat

Respecte a Per què t'ha servit participar al tastet d'oficis han contestat:

- Per fer coses que mai havia fet. Descobrir que li agrada algun dels oficis que han fet. Orientació laboral. Per conèixer els diferents oficis. Per iniciar-se en el món laboral. Assistir més a classe
- Coincideixen en que l'ambient general els ha fet sentir a gust
- Creuen que han col·laborat per tal que el funcionament sigui òptim
- Si haguessin de canviar alguna cosa, alguns traurien la cooperativa , ho farien més dies . Volen més oficis. Volen que l'institut sigui el punt de trobada per anar tots junts als tastets .
- Si no han anat al Tastet ha estat per: expulsions, tasques de la llar, malaltia, motius personals, per mandra o desmotivació.
- A 10 els agradaria treballar en algun dels oficis que ha fet, principalment en mecànica, electricitat, llar d'infants, perruqueria, Hosteleria, 9 d'ells estarien disposats a formar-se

Coneix i decideix vol aconseguir que l'alumnat conegui diferents alternatives formatives i laborals per a poder decidir quina és l'opció que s'adequa més a la seva personalitat. A nivell de grup, es programen visites guiades a centres formatiu i a empreses.

Projecte Coneix i Decideix de Tarragona.

Coneix i decideix. Tarragona

Per què?

Davant les darreres dades sobre l'augment del fracàs escolar i el prematur abandonament dels estudis de molts i moltes joves del territori, especialment sense haver finalitzat l'Ensenyament Secundari Obligatori, des de hem decidit unir esforços per tal de preparar un projecte comú dirigit als estudiants del 2^o cicle de l'ESO que presenten més risc de fracàs escolar amb l'objectiu d'incrementar la seva motivació vers els estudis i la formació com eina imprescindible per situar-se amb les millors condicions al mercat de treball i ajudar-los en el disseny de la seva trajectòria professional.

És precisament durant els dos últims cursos de l'ESO quan l'alumne es troba en un moment clau de la seva etapa de formació; quan ha de decidir, avaluant el camí recorregut fins aquell moment, quines poden ser les millors alternatives a seguir un cop finalitzi l'etapa obligatòria. En el millor dels casos optarà per continuar amb la seva formació acadèmica per tal d'incrementar els seus coneixements, en el pitjor, plantar-se definitivament amb el que hagi assolit fins aquell moment (en ocasions, sense el títol de graduat en ESO) i endinsar-se en un nou món totalment desconegut per a ell o ella: el Mercat de Treball.

El projecte que presentem a continuació ha estat dissenyat per ajudar a l'alumne més desorientat o desorientada davant aquestes alternatives a fer front a les noves decisions que ha de prendre, tant si decideix optar per la primera opció (continuar amb la seva formació) com si, per el contrari, vol iniciar el seu recorregut professional, on es pot trobar amb alguns dels principals problemes per la inserció entre els i les joves: la manca d'experiència i/o formació específica en un ofici.

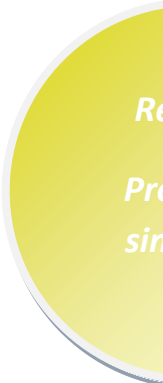
Amb aquest projecte hem volgut oferir una eina més als centres d'Ensenyament Secundari Obligatori que complementi les activitats que ja realitzen sobre formació i orientació laboral.

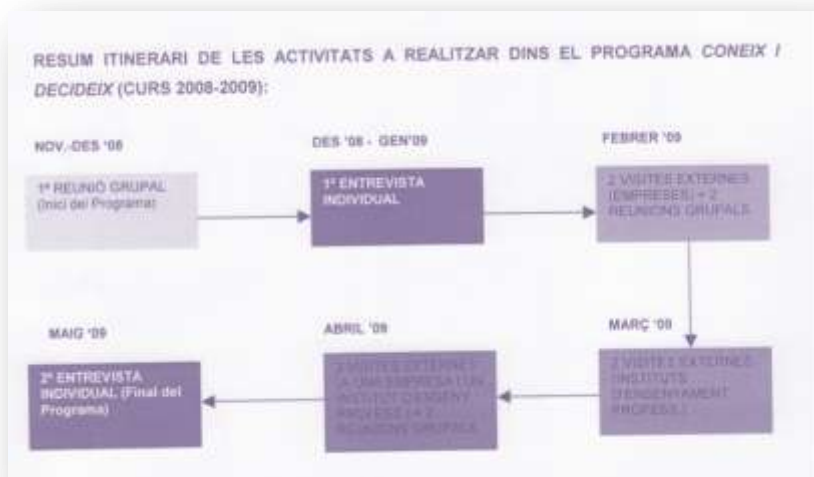
Es tracta, doncs, d'una primera prova pilot que ens servirà per establir un pont entre la formació i el mercat de treball.

Som conscients que amb un sol projecte no és possible acabar amb els alts índexs d'absentisme i/o fracàs escolar, però si a través d'aquestes activitats aconseguim ajudar als alumnes que hi participen a entendre la importància de la formació dins del món laboral, adquirir capacitats per aprendre a marcar els seves pròpies fites segons les seves possibilitats i definir el recorregut necessari per aconseguir-les, podrem estar satisfets del treball realitzat.

Pilars. Objectius

<p>Oferir Orientació, Informació i Assessorament (individual i grupal) tant si decideixen seguir un camí com l'altre, sempre destacant la importància de la formació com l'eina imprescindible per situar-los en les millors condicions laborals.</p> <p>Oferir un primer contacte directe amb el món del treball. Per un costat visitant i coneixent les empreses del territori i les seves necessitats específiques de recursos humans; per l'altre, a través del "tastet" d'oficis mitjançant la realització d'alguns exercicis pràctics dels que es porten a terme en les diferents formacions dels Instituts Superiors d'Ensenyaments Professionals de Tarragona.</p>
<p>Objectius pera als Centres d'ensenyament secundari</p> <p>Completar les accions d'orientació acadèmica professionals que tenen lloc als diversos centres d'educació secundària de Tarragona</p> <p>Completar les accions que els centres de secundària porten a terme per fer front a l'absentisme i l'abandó dels estudis per part dels alumnes</p> <p>Contribuir a la generació de xarxes de treball al territori principalment, mitjançant el Pla Educatiu d'Entorn- adreçades a potenciar les accions d'orientació acadèmica- professionals i les intervencions per fer front a l'absentisme</p> <p>Fomentar la intervenció transversal des dels agents socials i institucionals facilitant punts de trobada entre els sectors de les polítiques educatives, les polítiques d'ocupació i de les polítiques de joventut</p> <p>Facilitar als centres de secundària i als seus alumnes el coneixement de l'entorn socioeconòmic, així com les tècniques de gestió empresarial dels recursos humans.</p>
<p>Objectius per l'alumnat</p> <p>Analitzar i potenciar les seves motivacions personals en relació amb els seus estudis</p> <p>Oferir una visió general dels diferents oficis que poden trobar dins d'una mateixa empresa i els itineraris formatius necessaris per desenvolupar cada un d'ells.</p> <p>Incidir sobre els aspectes personals de l'alumnat per a que siguin capaços de dissenyar el seu propi perfil professional i millorar les seves condicions d'accés al món laboral.</p>
<p>Metodologia</p> <p>Dos àmbits d'intervenció: treball individual i treball en grup</p> <p>Treball individual:</p> <p>Entrevistes amb l'objectiu d'oferir suport individual a cada alumne/a tot cercant el seu perfil, els seus interessos i el seu estat emocional. Una al principi i una al final del projecte</p> <p>Treball en grup</p> <p>Dinàmiques de grup, amb l'objectiu de treballar aspectes relacionats amb el mercat laboral. Una al començament i d'altres al llarg del programa.</p> <p>Visites externes a empreses del territori . Cada centre realitzarà tres visites, entre el febrer i l'abril que aniran acompanyades d'una dinàmica de grup(4 hores).</p> <p>Visites externes a centres d'ensenyament secundari amb ensenyaments professionals amb l' objectiu de conèixer alternatives de formació. Cada centre realitzarà tres visites , la durada serà de tot el matí i s'acompanyarà d'una dinàmica de grup.</p>





140. Resum itinerari del programa Coneix i decideix

Centres que hi ha participat

IES Sant Pere i Sant Pau

SES Sant Salvador

IES Joan XXIII

IES Torreforta

IES Camp Clar

IES Collblanc

4 d'aquest centres tenen aula oberta, hi ho han incorporat dins les activitats d'aquesta.

Excepte l'IES Sant Per i Sant Pau, la resta estan inclosos en el Pla d'entorn.

Els centres han d'escollir entre 10 i 15 alumnes de tercer o quart d'ESO, amb el perfil adequat. Hi ha d'haver un professor/a que els acompanyi durant la realització de les visites.

Acord amb els espais necessaris del centre i amb el calendari

Empreses col·laboradores

Xarxa Sociosanitaria de Santa Tecla

Química T desa

BASF

BIC

Empresa Municipal de mitjans de comunicació

Parc de bombers de Tarragona

Indústries Teixidó

Diari de Tarragona

RECOP (restauracions arquitectòniques)

Hotel HUS Imperial Tarraco

IES col·laboradors

IES-SEP Cal.lipolis

IES – SEP compte de Rius

IES- SEP Francesc Vidal i Barraquer

IES-SEP Pere Martell.

Valoracions

Hi ha satisfacció per les tres parts i es preveu que continuï el programa.

Tastet d'oficis de Valls

*Amb la prova pilot dels
Tastets d'oficis de Valls,
l'alumnat, a nivell de
grup ha assistit, durant
el tercer trimestre a
diferents tallers per
conèixer alguns oficis*

Tastet d'oficis de Valls “Una manera d'entendre el món”

La regidoria d'Educació de l'Ajuntament de Valls, Casa Caritat i els IES Narcís Oller i Jaume Huguet han posta en marxa el programa *Tastet d'oficis*, d'acompanyament acadèmic i professional. *Tastet d'oficis* s'inclou en el pla educatiu Entorn i es dirigeix a alumnes de l'últim cicle de secundària que requereixen una oferta educativa alternativa.

El programa s'ha aplicat per primera vegada el tercer trimestre del curs 2008-2009 i es concreta en tres especialitats: manteniment, mecànica i conducció de carretons, i cuina

Els alumnes escollits pel centre han assistit als tallers a les tardes, tutelats per professorat dels centres, el mestre del taller i un coordinador de Casa Caritat.

L'acció formativa i professional s'engega per donar resposta als alumnes que es motiven més pels aspectes pràctics de l'aprenentatge, i a la vegada es creen itineraris educatius professionals. *Tast d'oficis* vol tenir continuïtat els cursos vinents i, a més a més, ampliar l'oferta als centres de secundària de la ciutat.

Tastet d'oficis de Falset.

Els tastets d'oficis de Falset consisteixen en què l'alumnat, a nivell individual, una tarda a la setmana fa d'aprenent en una empresa del poble.

Tastet d'oficis de Falset

L'expliquen els mateixos alumnes tot fent un programa radiofònic

-Aquest any al nostre Institut hem començat els Tastets d'oficis

-Què son?

-És el primer any que es fa al nostre Centre i aquest curs, els dijous a la tarda anem tots els alumnes de l'aula oberta a diferents empreses del poble a fer un tastet dels diferents oficis.

-Sabíeu que ja fa tems aqueta activitat es volia fer al nostre institut?. Però abans s' hagut d'aclarir bé tota la paperassa i signar els diferents convenis entre el Departament d'Educació, l'Ajuntament de Falset i les empreses que hi participen.

-Només hi participen 9 alumnes del Centre, tots nosaltres que som de l'aula oberta i dos alumnes de quart d'ESO.

-Cadascú de nosaltres estem en una empresa diferent, al principi això d'estar sols ens imposava una mica, però ara ja ens hem acostumat. Mentre estem fent els Tastets ens venen a veure la Maria i el --Victor, que són els nostres professors de l'institut , ells sempre pregunten si tot va bé o si hi ha algun problema.

-Jo mai he tingut cap problema, m'agrada molt el lloc on vaig. Voleu saber quins tipus de tastets fem?

-Anem a dues fusteries, dos tallers de cotxes, un electricista, un cuiner i un restaurant . Ara us explicarem què es el que fem i que ens agrada més de cada tastet.

- Comencem per l'Adrià i l'Edgar, que tots dos fan el mateix ofici, però en empreses diferents

Quin tastet feu vosaltres?

-L'Adrià i jo fem un tastet de mecànica de vehicles. Jo estic al taller Joper, davant de la benzinera.

- I joestic al taller Galceran , davant de l'escola de Falset. Vaig triar el taller perquè de totes les propostes que hi havia era la que més m'atreia ,la veritat és que m'ha agradat molt

- Quines tasques feu al taller?

- De tot una mica, per exemple en xapa i pintura, ajudo a preparar el cotxe abans de pintarlo, però si el cotxe té un bony cal posar-li massilla i lijar-lo També ajudo a fer canvis de neumàtics.

- Jo també faig de tot una mica, canvi d'oli de motor, canvi de rodes, tot el que pot suposar preparar un cotxe per la ITV.

- Us agrada fer totes les tasques que us diuen, o n'ha ha alguna que no us agrada gens?

- A mi m'agrada tot el que faig ja que la mecànica és s una cosa que la porto dintre i m'agrada molt, el que més m'agrada és la mecànica interior, vull dir dintre del motor, els pistons i tot això, també m'agrada el manteniment del cotxe la xapa i la pintura.

- A mi, en general m'agrada tot, però revisar la pressió dels neumàtics, és una mica avorrit

- Adrià, al taller hi ha alguna dona mecànica?

No n'hi ha cap i em sembla que no hi ha gaires dones mecàniques, potser perquè ha estat un ofici més homes, a veure si comença a canviar?

-Edgar, tu et vas comprar una moto nova aquest Nadal passat , t'atreviries a arreglar-la tot sol si tinguessis algun problema mecànic? Creus que et faria falta ajuda?

- La veritat és que ja l'he arreglat, tot sol i me n'he en sortit, ara per exemple he hagut de tensar una cadena.

- I tu, Adrià, quines coses t'atreviries a arreglar en un cotxe tot sol?

- Doncs, canviar les rodes i l'oli del motor.

- Ara anem pel Marius i el Luis, que tots dos van triar fusteria. Què en peseu dels Tastets d'oficis?

- Jo opino que estan molt bé, aprenem moltes coses que no sabíem del mon laboral, jo vaig a mobles i decoració Barceló.

- Jo faig fusteria la DM2, allí fan mobles, finestres , portes,decoració de mobles.

- A la meva fusteria fan finestres, taules , cadires i tenen una exposició i també preparen coses que la gent vol, ah i també fan jocs per escoles.

- I tu fas tot això?

- No, home, no a mi m'ensenyen com fan finestres, i com funcionen les màquines, i també em deixen passar el paper de vidre.

- Jo ajudo a passar el paer de vidre, tallo fusta , faig forats i prenc mides.

- I a tu, Carla, t'agradaria treballar en un returant de gran?

- Potser sí, la meua mare té un bar i és una feina que ja coneixia una mica. Estic a la cuina i a part d'aprendre les tasques més bàsiques com tallar pa i tallar pomes, quan hi ha més temps m'ensenyen a fer postres i això m'agrada molt.

- Quin és el teu plat preferit?

- El còctel de gambes.

- I t'atreviries a preparar-ho tu sola?

- I tant que sí.

- Am, que ens faràs agafar gana, venga ara anem per el Joan que com ell fa l'ofici d'electricista ara ens farà saltar el ploms.

- En quina empresa realitzes el tastet?

- Estic amb l'electricista de l'Ajuntament.

- I quin tipus de feines aprens?

- Pues canviar bombetes del poble que estan foses, penjar i despenjar els llums de Nadal del poble, canviem els endolls, passem els cables al llocs que cal.

- On ho realitzes, tot això, aquestes feines?

- Al poble.

- Què t'agrada més de tot el que fas?

- Tot m'agrada igual.

- Creus que és una feina que comporta un riscs?

- No perquè es prenen les mesures de seguretat necessàries.

- Creus que fer d'electricista és el teu futur professional?

- No, com ja he dit m'agradaria fer de forestal.

- Doncs ja us hem dit moles coses dels tastets, però ara voldríem saber que en pensa de tot això la senyora Conxita Pujol, regidora de cultura, educació joventut i area social de l'Ajuntament de Falset.

(...)

- Per què va decidir col·laborar amb els tastets d'oficis ?

- Jo penso que hi han poques possibilitats s pel joves com vosaltres s i que en algun moment han perdut el fil. Penso que poques vegades torna a passar que el nen o la persona que deixa d'estudiar, o que temps endarrere haguessin pogut fer una carrera, fent això potser ell s'activa, es motiva i després de fer el tastet potser li venen ganes d'estudiar un ofici de veritat o perquè no, després un acarrera.

- Com li agradaria que fossin els resultats d'aquesta activitat per part dels alumnes.

- M'agradaria que us hagués agradat, sobretot el fet de treballar amb una persona que si

dedica, amb una persona que és de l'ofici i us pot ajudar amb tot que ell sap i que conegui oficis, que hi ha feines molt mancades, hi ha feines que estan més ben pagades que una de mestre.

(...)

-I per acabar us direm la nostra valoració dels tastets d'oficis: Els tastets d'oficis en han agradat molt perquè així en fem una idea de com són les diferents feines i veiem si ens agradat treballar d'això en el futur.

- Aquest experiència ens ajuda a veure com s'ha de treballar en una empresa, quines normes hi ha com és la relació amb els companys de feina.

- Així quan comencem a treballar ja no ens vindran tantes coses de nou.

- El fet de realitzar els tastets ens ha fet reflexionar sobre la importància d'acreditar l'ESO, per tal de poder treballar en l'àmbit que ens agradi més.

- Cara l'any vinet ens agradaria continuar amb l'experiència del tastet d'oficis, però creiem que caldria ampliar-ho a dues tardes a la setmana.

Una mirada global a tots els projectes.

Si analitzem els projectes veurem:

Reus és pionera, a les nostres contrades en la realització d'aquest tipus de projectes, abans de que es parlés d'aules obertes i de programes de diversificació curricular.

Quasi tots els projectes formen part del Pla educatiu d'entorn hi ha nascut o hi ha estat incorporats.

Hi ha tres mirades diferenciades

1. Trobem el Tastet d'oficis de Reus, que neix de la necessitat de tres centres i que conjuntament amb l'Ajuntament elaboren un projecte per a tots aquells centres que vulguin participar. S'estructura des del punt de vista dels instituts, en el sentit de que l'activitat ha de formar part del currículum, ha de ser avaluable, se li dóna la forma de crèdit variable. Per altra banda, es presenta amb la literatura pròpia de Serveis Socials.
2. Copsem, els que neixen de les necessitats del propi centre, que ha planificat com fer-ho i posteriorment ha demanat ajut als Ajuntaments (Pràctiques a l'empresa de l'IES

Joan Guinjoan de Riudoms, Aula 15 de l'IES Gaudí de Reus, Tastet d'oficis IES Priorat).
Estan formalitzats amb la literatura del professorat.

3. Hi trobem els que neixen al voltant dels Plans d'entorn. Tenen la perspectiva d'activitats extraescolars, diem això en el sentit que estan estructurats com a sortides, d'una tarda o un matí, on un grup d'alumnes van a fer una activitat, a veure, a experimentar un ofici, però que no entra dins la programació curricular, que no té uns resultats en l'avaluació de l'alumnat. Pot tenir resultats en quan a satisfacció, però no dins d'un àmbit. Ens consta que molts dels instituts que hi participen, fa anys que demanen suport als Ajuntaments i que, ara estan molt contents, també ens consta que alguns han observat aquesta mancança i intentaran solucionar-ho.

Hi ha quatre formes de fer:

1. L'alumnat de forma individual fa d'aprenent en una empresa sempre sota el control d'un responsable del centre.
2. Un grup d'alumnes fan d'aprenents d'un ofici, al menys durant un trimestre, acompanyats per un professor/a del centre.
3. Un grup d'alumnes visita unes dependències on es realitza un treball, observen i experimenten allò que s'ha programat (normalment en forma de taller) durant el temps del qual disposen, acompanyats per un /a professor/a del centre.
4. Un grup d'alumnes realitza un taller per abordar problemes socio emocionals, no necessàriament lligat al món laboral.

Si s'intenten establir relacions.

projecte	de centre	d'institucions	grupal	individual	laboral	emocional
1	x		x		x	
2	x		x			x
3	x			x	x	
4	x		x			x
5	x			x	x	
6		x	x		x	
7		x	x		x	
8		x	x		x	
9	x			x	x	

141. Relacions entre els diferents projectes singulars.

Es veu, que els projectes singulars neixen d'una necessitat dels centres educatius per donar resposta a joves en risc d'exclusió. Alguns es ell propi centre el que els ha donat forma, d'altres han estat dissenyats per diferents institucions davant de la insistència dels centres educatius.

La majoria comporten una actuació en grup. Els que tenen actuació individual són projectes de centre, dos d'ells corresponen a pobles, on sembla que sigui més fàcil la mobilitat i el poder supervisar el treball que fa l'alumnat, però un altre correspon a Reus, on sembla més difícil aquesta gestió.

Sense oblidar, que per definició els projectes singulars tenen per objectiu treballar l'aspecte socio emocional, la majoria tenen un caire laboral. Es fa orientació de manera vivencial.

Sigui quina sigui la forma organitzativa, els actors dels projectes es senten satisfets amb els seus resultats. Un projecte singular té els ingredients necessaris per agradar a tothom.

Per un costat solucionen un problema al professorat "*és un alivio*", ja que atenen a una part de l'alumnat que presenta dificultats i molt sovint absentisme i mal comportament, i l'anada a les empreses els agrada i per això adquireixen el compromís de comportar-se correctament. Per altre costat hi ha la certesa per part de tothom que estan fent quelcom útil per a la seva formació, per tant augmenta l'autoestima dels participants i fomenta la visió positiva del professorat, ambdós elements són components essencials per a la millora dels aprenentatges i la convivència.

Punt i a part:

Una actuació que emergeix cada vegada més, lligada als Plans de millora, és la realització de diferents tallers dins dels centres, en horari lectiu, generalment adreçats a alumnat amb alguna conflictivitat. Tallers conduïts per un monitor de lleure o persona que té alguna habilitat. La gestió organitzativa corre a càrrec del mateix centre i l'econòmica forma part de la dotació que correspon al Pla de millora.

Conclusions relatives Cercar experiències pràctiques i positives per tal de que puguin ser conegudes per la comunitat educativa. Models i estructures de programes de diversificació curricular: Projectes singulars dins l'àmbit de la delegació territorial de Tarragona.

S'estructuren les conclusions en dos blocs

- **Un bloc de naturalesa conceptual, entenent-la com els pensaments i les visions que es troben respecte al concepte en si, amb la mirada en la perspectiva del "Què?".**

S'entén per Experiències Educatives Compartides aquelles que es desenvolupen dins del marc i horari escolars ordinaris, amb alumnat majoritàriament de segon cicle de l'ESO i de difícil integració a l'aula ordinària. Aquest alumnat assisteix a unes sessions formatives impartides fora del centre la majoria de les vegades amb el suport d'educadors. Estan gestionades o cogestionades amb una altra institució.

Es tracta d'una resposta a l'atenció a la diversitat des de la vessant inclusiva, ja que l'alumnat participa en projectes de participació ciutadana, que tenen com a objectiu millorar els processos d'ensenyament -aprenentatge i ajuden a establir vincles amb la societat.

L'objectiu és afavorir i promoure la cohesió social i el treball educatiu integral i coordinat amb tots els agents del territori.

- **Un bloc de naturalesa operativa, des de la mirada de la traducció en fets "Qui?". Respecte als subjectes que interactuen.**

Els centres educatius amb la col·laboració de diferents institucions i empreses, interactuen amb alumnat adolescent que presenta rics d'abandó escolar, dificultats d'aprenentatge i/o conductes disruptives i que desitja conèixer el món laboral.

Des de la mirada del "Com?".

Mitjançant projectes cogestionats, que poden partir del propi centre o d'altres institucions, projectes que pretenen donar a conèixer el món laboral, ja sigui amb una breu estada o amb una estada llarga a l'empresa tot fent d'aprenents/es, treballant alhora un ofici i la vessant socioemocional de l'alumnat.

Des de la mirada del “Quan?”.

Quan s’han establert els convenis corresponents entre els centres i les institucions. Actualment dins del Pla d’entorn.

A la Delegació territorial de Tarragona hi ha 9 projectes en funcionament.

Pàgina web

Propòsit 5: Disposar d' un entorn virtual on hi hagi recollits els productes de la llicència.

The image shows a screenshot of a website. At the top left, the title "Bones pràctiques." is displayed in a dark grey box. At the top right, the word "ÍNDEX" is written in red. Below the title, there is a vertical navigation menu with a dark grey background and white text. The menu items are: "ÍNDEX", "PROGRAMES DE DIVERSIFICACIÓ CURRICULAR", "AULES OBERTES", "Projectes d'eix TIC", "Projectes d'àmbit científic-tecnològic i manipulatiu", "Projectes d'eix emocional", "Projectes d'eix conceptual", "PROJECTES SINGULARS MODALITAT B", "Formació", "Calaix de Sastre", and "eines d'observació". The main content area has a light blue background and is titled "BONES PRÀCTIQUES" in red. It features a poem in red text overlaid on a background image of a crowd of people. The poem reads: "Vostès, mestres de Catalunya, formen i formaran contribueixen i contribuiran desicivament a formar els cossos, la sensibilitat, les ments i les ànimes dels nostres ciutadans, de tots dos sexes, d'aquest demà que ja és resplendor cristal·lina d'alba Per vostès, les unes i els altres, nenes i nens, noies i nois van aprendre i aprendran a ser forts, valents, cortesos, honestes, nets al diàleg, no dogmàtics, no dogmàtics, desviats, sobris, positius, democràtics, no demagògics, ni més, ni menys, rigorosos i positius, nets, en el més".

142. Caràtula pàgina web.

Treballs a la pàgina web.

<http://www.xtec.cat/~mcunille/alguns%20projectes/index.html>

A la pàgina web hi trobareu un recull dels projectes, “microprojectes”, formes d'organització i treballs interessants relatius a les aules obertes i projectes singulars, avui dins del paquet de programes de diversificació curricular, que he anat trobant durant el desenvolupament la llicència d'estudis retribuïda. Els exercicis, formes organitzatives, activitats, estratègies,...només reflecteixen una petita part del treball efectuat, però sobretot manifesten un esforç constant, i sovint soterrat, que no aflora a les imatges però sense el qual res del presentat no existiria.

Durant la recollida d'experiències, dutes a terme el curs 2008-2009 i que es presenten en aquest estudi: **Estratègies i bones pràctiques per educar en la diversitat a l'ESO; anàlisi de la realitat a Tarragona**, he gaudit de poder conversar amb un seguit de professionals compromesos en la seva feina. Un autèntic gaudi perquè he retrobat i trobat companys/es que treballen de forma incansable per a la millora de l'ensenyament i que sovint, malauradament, la seva tasca queda en un calaix.

Agraeixo sincerament a tots els que heu aportat els vostres treballs i espero que aquests puguin ser útils per al bon funcionament de programes de diversificació curricular, aules obertes, aules de projectes, projectes singulars ... i en definitiva pel nostre treball, sigui amb la tipologia d'agrupament que sigui.

Espero no haver-me oblidat ningú i la pàgina restarà oberta per si ho creieu convenient, pogeu anar afegint-hi tot el que ens pugui ser interessant. Així farem comunitat i reforçarem xarxes de relació que en permetin coordinar i aprofundir el nostre treball.

[Puigcerver](#)

Conclusions

Propòsit 6: Elaborar conclusivament un model d'estratègies i bones pràctiques per educar en la diversitat a l' ESO

15 conclusions a partir del Treball de camp

Conclusions personals . Nous interrogants per a futures actuacions: Propostes.

Quinze conclusions a partir del treball de camp.

1. Es vol arribar a una escola per a tothom, sense marginar ningú. No hi ha inquietuds negatives sobre la procedència sociocultural de l'alumnat, és reconeixen les diferències, la diversitat és una realitat inqüestionable. Les diferències que poden portar desigualtat s'han de compensar: aquestes es centren en les mancances que impedeixen assolir l'èxit acadèmic, entenent-ho com a la superació de l'ESO. Des de la perspectiva acadèmica, i dins d'un context social que valora els resultats, la diversitat és veu com a problema que es pot tractar classificant-la "per dalt" i "per baix", aquesta última serà l'objecte específic de tractament i rebrà el nom de grups de diversitat. Tot separant-los es podran atendre millor i no alentiran el ritme dels altres. En aquesta visió hi ha el perill que els centres esdevinguin selectius. Caldria canviar la mirada per tal que la diversitat fos un valor que es pogués atendre a l'aula ordinària on poguessin aprendre junts alumnes diferents, aprenent els uns dels altres, per tal d'arribar a l'escola inclusiva.
2. La cultura de centre és un element clau pel desenvolupament de l'atenció a la diversitat. El professorat, que atén la diversitat, ha de tenir un perfil d'artesà de l'ensenyament, amb paciència, il·lusió, comprensió, buscant sempre allò positiu i amb ganes d'aprendre. Ha de pensar i tenir els objectius clars. Es van incorporant al centre perfils professionals diferents, com educadors socials, monitors, tècnics en integració social, els quals poden aportar noves mirades i formes d'actuar i poden fer evolucionar la cultura de centre. Caldria que el saber fer dels professionals que en aquests moments atenen la diversitat utilitzant metodologies actives fossin el mirall per a canviar la cultura propedèutica selectiva que roman en els centres, fent que els models d'actuació respecte al tractament de la diversitat que fluctuen entre el compensatori i el comprensiu esdevinguin comprensius i finalment inclusius.
3. Els centres esmercen moltes hores en organitzar estratègies molt sofisticades per atendre a la diversitat. La tendència majoritària és la realització de diferents itineraris i espais educatius per a diferents grups o tipologies d'alumnat cosa que es concreta en agrupaments d'alumnat en funció del nivell de coneixements assolits, ja sigui en l'organització de grups ordinaris per nivells i/o fent diferents desdoblaments flexibles per nivells, també amb atencions individualitzades o grups de suport fora de l'aula. S'observa, però que es fa sense entrar de ple en les decisions curriculars i

metodològiques que acompanyen les decisions organitzatives. S'ha d'anar cap a un currículum diversificat, adequant els continguts a cada situació, amb propostes engrescadores, amb programacions riques (no de mínims) en conceptes procediments i evidències, treballant aspectes emocionals. Caldria formació específica en programació i ensenyament per competències prioritzant la transmissió de la filosofia ho sustenta.

4. La tutoria i els Plans de convivència i mediació, són eines per l'atenció a la diversitat. Cal continuar treballant en aquest sentit.
5. Emergeixen propostes lligades amb l'entorn que enllacen amb el temps extraescolar o que poden conduir a la flexibilització d'horaris. Són experiències on el canvi organitzatiu i metodològic van lligats. Caldria integrar aquestes experiències dins la programació general dels Centres.
6. Les aules obertes són **espais de convivència** que neixen i es mantenen gràcies a la creença i a l'evidència de la seva utilitat, per part d'uns professionals, que estan disposats a esmerçar temps, esforços, maldecaps, incerteses, incomprensions,... per dur a terme **un projecte en el que creuen, projecte que ha de donar resposta** a un grup d'alumnat "objector/a escolar", amb risc d'exclusió social, que presenta expectatives d'inclusió amb l'aplicació d'una metodologia adequada a les seves necessitats. Els objectius són: Arribar a aconseguir el creixement necessari per viure de forma autònoma, tant en la dimensió individual com en la social i la integració de l'alumnat en la formació reglada, ja sigui PQPI o cicles formatius de grau mitjà. Les aules obertes, recurs molt aprofitat, acostumen a tenir-les els centres dinàmics i aprofitadors de tots els recursos que l'administració posa al seu abast. La **implicació de l'equip directiu i l'acceptació del claustre** són elements molt importants per al bon funcionament de l'estratègia. Hi ha part del claustre que ho veu amb bons ulls perquè així no perjudiquen als altres alumnes. Formar part d'una aula oberta, és una oportunitat i significa assumir un **compromís** d'aprofitament. La **socialització** a dins i fora de l'aula és un objectiu a assolir. Caldria reflexionar sobre els principis que sustenten aquesta estratègia i fer –los extensius a tot el centre i per a tot l'alumnat.
7. Els protagonistes de les aules obertes són adolescents que presenten una inadaptació evident al sistema escolar i valoren per sobretot el món laboral i l'aprenentatge d'un ofici. Normalment són nois /es que procedeixen d'una trajectòria de fracassos acumulats a nivell escolar i també a nivell sociofamiliar. Nois/es que presenten un conflicte emocional, amb carències afectives, deficiències a nivell d'autoestima i

motivació i que presenten conductes de defensa o emmascaradores. Es defuig l'associació entre aula oberta i alumnat conflictiu. S'obre un interrogant? No entrarem un altre cop en un cercle viciós i caurem en una doble selecció? **Perill: Qui i com s'atén a l'alumnat conductual?**

8. El discurs emergent de la tipologia de professorat de les aules obertes és que ha de ser voluntari i amb experiència i/o amb voluntat d'adquirir experiència, ser competent en competències interpersonals i intrapersonal, coneixença d'un mateix per arribar a l'entesa i la col·laboració amb l'altre. Bon gestor de les emocions pròpies i les dels altres. A les aules obertes hi ha d'intervenir el mínim de professorat. Malgrat que s'aconselli que actüi poc professorat, s'observa que són molts els professionals els que hi actuen. Hi intervé excessiu nombre de professorat i manquen hores de coordinació. En relació al perfil, moltes vegades el tutor/a de l'aula és l'últim que arriba. Caldria tenir en consideració el nombre reduït de professorat i l'experiència i el temps necessari per a la coordinació.
9. Dins la complexitat de formes organitzatives, s'ha resumit amb: Aules obertes flexibles, Aules obertes a temps complet i Aules obertes a temps parcial, que són les tres tipologies que hem trobat. Caldria anar cap a les flexibles ja que pensem que són les que s'adapten més a la filosofia que emergeix dels programes de diversificació curricular.
10. En el marc de les aules obertes, es programa per competències i es treballa en projectes per àmbits. Els aprenentatges han de ser significatius, es treballa en equip, de forma manipulativa i s'usen les TIC com a suport o com mitjà d'expressió. Es fan tallers manipulatius relacionats amb el món laboral, dins o fora del centre. Les tasques s'adeqüen al ritme de l'alumnat. Es fa un seguiment personalitzat on la tutoria és un element cabdal. Importància de l'educació emocional. Malgrat hi hagi voluntat, no es fan projectes interdisciplinaris, per manca de cultura, o per manca de temps. Caldria disposar de models de treballs interdisciplinaris.
11. Respecte a l'avaluació en el context de les aules obertes, es valora positivament el progrés que faci l'alumne/a, per petit que sigui. Importància de l'avaluació continuada. Es fan registres de procés. Autoavaluació i revisió periòdica: on estem, cap on anem i on volem arribar? S'avalua el projecte en si mateix, per part de tots els implicats. Caldria promocionar aquesta cultura avaluativa a les aules ordinàries.
12. En l'àmbit de la Delegació Territorial d'Educació de Tarragona, hi ha 8 aules obertes que funcionen des del 2004-2005; 9 des dels 2005-2006; 5 des del 2006-2007 i 2 des del

2008-2009. Per tant és un recurs molt utilitzat. Caldria més valoració i recolzament. Espais específics col·laboratius i d'intercanvi i seguiment. Entitat pròpia, a l'estil de les aules d'acollida.

- 13.** L'augment de les repeticions situa a les aules obertes cada vegada en cursos més baixos i les converteix en un recurs intercycles. Caldria controlar que aquest recurs, pensat primerament per quart i posteriorment per a segon cicle, no esdevingui un recurs per a tots els nivells i es torni pervers, no es tracta de torna a aplicar el recurs de l'UAC.
- 14.** Emergeixen les experiències educatives compartides i congestionades, com a resposta al tractament de la diversitat des de la vessant inclusiva ja que l'alumnat participa en projectes de participació ciutadana, que tenen com a objectiu millorar els processos d'ensenyament -aprenentatge i ajuden a establir vincles amb la societat. Caldria promocionar-les, ampliar-les. Seria bo l'organització de trobades per tal de compartir experiències i optimitzar recursos. L'objectiu és afavorir i promoure la cohesió social i el treball educatiu integral i coordinat amb tots els agents del territori.
- 15.** Els projectes cogestionats, poden partir del propi centre o d'altres institucions, pretenen donar a conèixer el món laboral, ja sigui amb una breu estada o amb una estada llarga a l'empresa tot fent d'aprenents/es, treballant alhora un ofici i la vessant socioemocional de l'alumnat. Per a dur-los a terme s'han establert els convenis corresponents entre els centres i les institucions. Actualment es troben dins del Pla d'entorn. A la Delegació Territorial d'Educació de Tarragona hi ha 9 projectes en funcionament. Caldria donar suport, facilitats i orientacions, per continuar amb la tasca endegada i fer-la el més col·laborativa possible. Cal vigilar que els projectes puguin donar resposta a part del currículum i que siguin avaluables.

Conclusions personals. Nous interrogants per a futures actuacions.

Conclusions personals respecte al concepte de diversitat.

Ens trobem davant d'una paradoxa molt gran: quan el discurs de l'administració ens porta cap a l'escola inclusiva, comprensiva, per a **tothom**, la realitat és que els centres donen un gir considerable i de treballar en agrupaments heterogenis hem passat a fer tota tipologia d'agrupaments homogenis sota el nom de grups de diversitat.

El tractament de la diversitat, carregat de bona intenció, pot portar de vegades a la segregació. No acabem de tenir clar, en la seva traducció pràctica, el que significa un ensenyament comprensiu, evidentment no tots els alumnes han de rebre el mateix tipus de tractament educatiu i pedagògic. Igualar també és segregar. Cal diversificar estratègies sense segregar i això és tant complex que a vegades se'ns escapa de les mans i estratègies, que haurien de ser puntuals, esdevenen permanents. Res més lluny de la meua intenció criticar el que amb bons criteris fan els centres, però si situar com a un interrogant en el que poden suposar certes pràctiques que acaben enquistant-se per esdevenir permanents. En cito algunes, a tall d'exemples: repeticions de curs, mesures disciplinaries com les expulsions, agrupaments amb criteris de classificació....

La creença, que no comparteixo, és que per arribar a una escola per a tothom s'han de compensar les diferències entre l'alumnat i, des de la perspectiva acadèmica i dins d'un context social que valora els resultats, veure la diversitat com a problema que es pot tractar classificant-la " per dalt" i " per baix", aquesta última serà l'objecte específic de tractament i rebrà el nom de grups de diversitat, tot separant aquests alumnes es creu que es podran atendre millor i no alentiran el ritme dels altres.

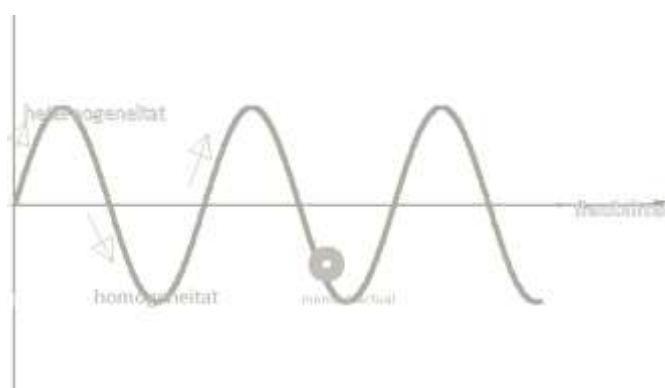
He intentat fer un exercici mental per tal d'entendre la situació actual, que per altra banda és cíclica, ja què de tant en tant tornem enrere. Tinc la sensació d'estar dins d'una ona que puja i baixa, o com aquells cucs que avancen a glops (això ho deu fer l'edat?). Em ve al cap la imatge del *slinky*, com tots els objectes, tendeix a resistir els canvis en el seu moviment. Per la seva inèrcia, si es col·loca a la part alta d'una escala es mantindrà en repòs, sense moure's. En aquest punt té energia potencial. Però una vegada ha començat a baixar les escales i la

gravetat l'afecta, l'energia potencial es converteix en energia cinètica i l'*Slinky* descendeix, espira per espira, escales avall. L'energia es transfereix al llarg de la seva longitud en una ona de compressió o longitudinal, que s'assembla a una ona sonora que viatja a través d'una substància transferint un pols d'energia a la següent molècula. La rapidesa en que es mou depèn de la constant de la molla i de la massa del metall.



144. *slinky*

Els centres tenen resistència als canvis, però quan aquests comencen ja no s'aturen, la rapidesa dels canvis o l'orientació dels mateixos dependrà de la cultura o les microcultures dels centre i del currículum ocult. Si l'orientació que es dóna als canvis ens aconduïx en una direcció, actualment la del tractament de la diversitat en grups homogenis, s'ha de fer un gran esforç per a canviar l'orientació, o bé deixar que arribi al final i tornar a començar, tot donant



143. *Moviment del agrupaments per nivells.*

l'orientació contrària.

Les normatives sorgeixen primer d'una problemàtica real i objectiva, i d'un esforç d'anàlisi diagnòstic d'aquesta problemàtica, la qual cosa obligaria als professionals (de tots els sectors) a llegir i entendre els documents que se'n desprenen, cosa que sovint no es fa. Una bona interpretació de la normativa pot ajudar a orientar els esforços dels professionals en el camí de trobar un equilibri que eviti els cops de pèndul als que al·ludeixo en aquestes conclusions, els quals he explicat en forma de metàfora.

El concepte diversitat es vincula a la diversitat cognitiva o intel·lectual, a les conductes disruptives, i a la incorporació de nous elements, elements que dificulten l'assoliment de bons resultats acadèmics i per tant dificulten l'excel·lència.

D'altra banda, la influència del bombardeig dels mitjans de comunicació, amb els anomenats mals resultats acadèmics dels informes sobre educació porten a la comunitat educativa a trobar solucions per a la millora.

En aquesta millora podem trobar dues mirades, una es localitza en la millora de la qualitat educativa, que sembla que és la que es desprèn de la LOE i l'altre es centra en la millora dels resultats acadèmics, en teoria inclosa en la primera.

El que més entén el professorat i l'administració, en principi, és la millora dels resultats acadèmics: Com ens ho fem?

Cada centre ha d'elaborar el seu pla de millora, per a fer-ho la comunitat del centre reflexiona sobre els seus punts forts i febles i les seves preocupacions. Es pregunta a la comunitat educativa què li preocupa més. La resposta lògica: Millorar els resultats acadèmics. Com? L'administració dóna orientacions, però cada centre ha de fer el seu pla.

Quines són les creences que té el professorat? Les que provenen de la pedagogia de l'essència. Què sap fer millor el professorat? Impartir coneixements. Què l'impedeix fer-ho amb èxit? L'alumnat que presenta conductes disruptives i l'alumnat amb mancances. Per què? Perquè si es vol atendre bé a tothom, falta temps i si es dedica molta atenció a un sector no es pot atendre a l'altre, cosa que genera un sentiment de frustració. Solució: Separació per nivells d'aprenentatge, diversitat per dalt, diversitat per baix, així podrà atendre a tothom millor. Aquesta és la seqüència lògica que trobem massa sovint.

Com? Els grups bons nombrosos, ja què no presenten dificultats, "*S'hi pot fer classe*". Els grups entremitjos no tant nombrosos. Els grups molt baixos, molt reduïts. Els grups de nivell alt no acostumen a tenir cap suport, els de nivell mitjà gaudeixen d'estratègies d'atenció a la diversitat i els grups molt baixos tenen un tractament diferenciat.

Què aconseguim? Preservar un grup per a fer batxillerat, sense cap tipus d'interferències. Neutralitzar els que impedeixen fer classes i ajudar el màxim possible els grups entremitjos. En principi el bo i el dolent ens funcionen, un des del punt de vista de la pedagogia de l'essència i l'altre des del punt de vista de la pedagogia de l'existència.

Els que surten perjudicats de tot això, els grups intermitjos, als que algú els anomena els grisos. Qui pensa en els grisos?

I l'administració, quin paper juga? Aconsella, diu que els agrupaments homogenis permanents no són una estratègia recomanable. Promou plans de diversificació. La formació des de la perspectiva de la pràctica reflexiva. Posa en evidència bones pràctiques de centres educatius, respecte al tractament global de la diversitat utilitzant estratègies d'enfocaments inclusius. Fa un intent de "màrqueting" respecte a l'ensenyament per competències que ens ha de dur a la inclusió. Dóna suport econòmic a diferents projectes...

Deix que els centres, segons la seva cultura, facin el que creguin més adient per al tractament de la diversitat, tot pensant que els camins que agafin aconduiran a l'escola inclusiva. Però la idea emergent és la millora dels resultats acadèmics. S'elabora un discurs de camuflatge que emfatitza que s'han de millorar els resultats acadèmics i els educatius alhora, cosa que ens du a allò de "la fi justifica els mitjans".

L'administració actua com un "bon pare" del segle XXI, que creu que els seus fills maduraran per si sols; que els dona autonomia quan potser encara no estan preparats per a tenir-la, sense el suport necessari per a gaudir-ne. Donar suport no és donar diners, és observar, aconduir, estar present en el moment de les grans decisions, orientant el camí millor.

Autonomia sí, però tot ajudant a madurar, tot vigilant les dinàmiques dels centres que són col·lectives i que estan sotmeses a les inèrcies o a les acceleracions que es generen a nivell col·lectiu i sovint col·legiat. S'ha de preveure que aquestes dinàmiques vagin d'acord amb la ideologia que es pretén fomentar i evidentment amb el marc de la llei que ens regeix. Hi ha d'haver un canvi de mentalitat i l'administració, com a "bon pare", ha de guiar cap a aquest canvi.

De les opinions que m'han aportat gent de la pròpia administració se'n desprèn que sota el paraigua de l'autonomia s'amaguen moltes mancances, com la de dotar del personal amb el perfil adequat per al tractament de la diversitat. La de disposar de materials que s'adeqüin al canvi d'ensenyament que es proposa. La de fer una formació inicial del professorat adequada als nostres temps...

Parlem de canvi, d'innovació de millora, però de quin canvi parlem? Tothom entén el mateix per canvi i millora?

Seguint les paraules de la Pilar Iranzo (2009) *L'educació necessita recuperar el gust per a ser professionals de l'educació, el plaer de la transformació ha de ser el motor del canvi.*

Hem entrat en un procés una mica irresponsable perquè pensem que hem de canviar sense cost, fa falta temps per a parlar, per aturar-nos, escoltar-nos i començar algun camí per alguna acció precisa i el propi canvi que estem vivint, no s'ubica en el resultat sinó en viure el present en el sentit que el propi procés ha de ser absolutament enriquidor obtenint l'experiència de projectar-nos cap al futur. Necessitem estar ara i donar valor al moment, aquest ara té molta importància.

Hem de viure el present i intentar treure el màxim profit de la situació actual, en aquest sentit els programes de diversificació curricular, tal com marca la normativa (sense esbiaixos de cap tipus) poden ser un bon camí per a transformar els centres, de l'enfocament que donem a

aquesta tipologia de treball obtindrem un canvi dels centres, espero que cap a la inclusió, però amb certa por que no esdevinguin pràctiques cada cop més segregadores. Tot dependrà de la perícia dels qui ho hem de gestionar.

Una de les estratègies que està funcionant són les aules obertes i els projectes singulars:

Les aules obertes, enteses com espais de convivència, que neixen i es mantenen gràcies a la creença i a l'evidència de la seva utilitat per part d'uns quants professionals que estan disposats a esmerçar temps, esforços, maldecaps, incerteses, incomprendiments,... per dur a terme un projecte en el qual creuen. Projecte que ha de donar resposta a un grup d'alumnat "objector/a escolar", amb risc d'exclusió social, que presenta expectatives d'inclusió amb l'aplicació d'una metodologia adequada a les seves necessitats. Una forma d'aconseguir-ho són els projectes singulars o experiències educatives compartides. Es tracta d'una resposta a l'atenció a la diversitat des de la vessant inclusiva, ja que l'alumnat es mou en projectes de participació ciutadana, que tenen com a objectiu millorar els processos d'ensenyament-aprenentatge i ajuden a establir vincles amb la societat.

La situació ideal seria que els programes de diversificació curricular, al menys en algunes franges horàries, fossin la pràctica habitual dels centres, i no per als objectors escolars sinó per a tothom.

Que els centres tinguessin una oferta diversificada de projectes, on cada alumne/a pogués triar el que més s'adapti a les seves necessitats, interessos, perspectives... Seria la visió del centre com un "aeroport", un pas més del que la LOGSE plantejava com a crèdits variables. Potser és una utopia, ja que no hem sabut donar sentit a aquests, ara se'ns presenten sota un altre format, els dels projectes, i comencen per a aplicar-los per donar una bona sortida a l'alumnat "divers". D'aquí i sota aquesta mirada en desprec la gran responsabilitat de gestionar correctament aquests projectes. Es suposa que quan hi hagi l'evidència de la bondat de les pràctiques dels programes de diversificació i s'entengui que els canvis metodològics porten a una millora de l'ensenyament, per mimetisme els projectes s'estendran a tot el centre.

Un altre intent en aquesta línia van ser els crèdits de síntesi, on es pretenia que l'alumnat treballés en grup. Això no va reeixir i la majoria de centres no li van atorgar la importància de canvi metodològic amb que s'havia d'aplicar. Ara se li dona un altre format. A quart s'han de fer treballs de recerca en grup, per tal que l'alumnat aprengui a investigar i col·laborar.

Les idees són bones, però la metodologia potser no és la més adequada per generar que el professorat progressi adequadament. Fa falta parlar més clar i fa falta demanar, sense exigir

un canvi de metodologies, un canvi de pensament, un canvi real de l'ensenyament. Tasca molt difícil pels que han de guiar l'educació. Fa falta molt de "màrqueting", fa falta trobar el mitjans per arribar als professionals, la gent no té temps per adaptar-se a un canvi darrera l'altre, de canviar la terminologia, (no s'ha assumit el concepte i ja ens canvien el terme). Si no hi ha una voluntat política molt ferma d'arribar al professorat, correm el perill de que aquesta reforma que ens plantegen quedi com les altres, gairebé tot igual que estava. S'ha de saber vendre el producte, cosa que hauria de resultar fàcil, ja que es tracta d'un bon producte, però si la informació no arriba adequadament, si es vesteix de complexitat quan realment no ho és, no arribarà al públic, un públic que per altra banda és un cos ple de divergències, de formes de pensar diferents. Per tant s'han de trobar les estratègies per arribar a tothom, en els fons els plantejaments han de ser els mateixos que es fan per l'aprenentatge de l'alumnat. El motor del canvi ha de ser la voluntat política, un cop estigui engegat mirar que s'encamini correctament.

Perills que s'observen:

L'extensió de les repeticions de l'alumnat sense acompanyament d'estratègies de millora, cosa que fa que es creï una bossa d'alumnat repetidor, que no arriba a segon cicle o que hi arriba en circumstàncies personals i temporals, que impossibiliten l'obtenció del graduat.

Cal reflexionar sobre la "bondat" (normalment s'argumenta "és pel seu bé") de les repeticions: Si es fa repetir un/a alumne/a, és perquè hi ha algun problema, la repetició ha de ser per a superar el problema, no per agreujar-lo, i de vegades, si el problema es coneix, no caldrà fer repetir només caldrà posar les mesures perquè aquest problema deixi d'existir. Les sessions d'avaluació no han de ser per comptabilitzar el nombre d'aprovat o suspesos que té un/a alumne/a, han de ser per buscar estratègies de millora. És urgent un replantejament seriós de l'avaluació i de les sessions d'avaluació. (De vegades es converteixen en un joc de fitxes en equilibri, una mica d'aire pot fer caure una estructura sencera).

L'objectiu és l'obtenció del graduat. Els centres esgoten les estratègies d'atenció a la diversitat, però el percentatge de no titulats cada vegada es fa més gran. S'han de buscar alternatives.

En trobem dues:

La preparació de les proves d'accés a cicles formatius de grau mitjà (de vegades es fan en el propi centre).

La derivació de l'alumnat als PQPI, fins fa poc anomenats Programes de Garantia Social. Aquests programes tenien una durada d'un curs i no permetien l'obtenció del graduat. Davant l'increment de joves sense titulació, s'augmenta la duració d'aquests programes a dos cursos i així es podrà obtenir la titulació. Tornem a les paradoxes. El discurs és que aquesta

tipologia d'alumnat no aguanta estar tants anys a l'ensenyament, el que volen és treballar i el que fem és anar allargant els anys d'escolaritat tot embolcallant-lo de formes diferents.

Sigui com vulgui no és res més que traspasar el problema fora del centre, inclús hi ha professionals que ho veuen molt bé, ja què pensen que si el seu alumnat obté el graduat i vol anar a fer cicles formatius fracassarà, i que és millor allargar l'escolaritat en forma de PQPI, que li serà més fàcil, sense adonar-se que ajornen l'obtenció del graduat dos anys i que possiblement l'alumnat no aguantarà aquest temps d'espera, per molt atractius que siguin els PQPI i per molt que es vengui la titulació de l'ESO, com la fita més important a la seva vida.

La solució ha de venir per posar remei a les problemàtiques el més aviat millor, i per això fa falta més preparació psicopedagògica del professorat, més professionals que ajudin al professorat a donar respostes a la diversitat sense segregar. Més professionals que puguin fer diagnòstics de l'alumnat, no per a classificar-lo, si no per saber com s'ha d'actuar, en funció de les característiques psicològiques de l'alumne/a.

Un altre perill emergent, lligat a l'anterior, és la realitat que fonamenta moltes de les afirmacions dels professionals que treballen a les aules obertes, respecte a la no incorporació a les aules de l'alumnat conflictiu. Què en fem de l'alumnat conductual? Són molts els esforços de l'administració per aconseguir la convivència als centres, molts els programes de resolució de conflictes, de mediació..., però els conflictes continuen i l'alumnat conductual acaba desapareixen dels centres. No serà que els problemes de l'alumnat conductual van molt lligats a problemes d'aprenentatge i que no s'aborden quan s'ha de fer, el més aviat possible, des de la perspectiva psicopedagògica? No serà que si un/a alumne/a no aprèn a llegir, potser és perquè no pot, malgrat sembli prou espavilat per a fer-ho? Dic llegir en el sentit ampli, no en el sentit mecànic. Estic completament convençuda que darrera de qualsevol alumne/a que anomenem conductual hi ha un problema seriós d'aprenentatge, normalment camuflat. Hi ha alumnat que s'ha etiquetat des de petit com a conflictiu i a força de dir-ho la profecia és compleix i ningú ha estat capaç d'esbrinar el perquè de les seves conductes. Normalment es sent dir " *Si no fa és perquè no vol, és un dropo, no s'esforça, només li agrada molestar*", però poques vegades ens parem a buscar el motiu pel qual té aquesta forma d'actuar.

A tall de reflexió, Ramon Flecha ens relata d'evolució d'un cas real.

Luis con nueve años también junto con el resto de niños y niñas. Los dos hermanos son enviados a una escuela muy buena, una escuela que está muy bien organizada a nivel de Consejo Escolar, participación, etcétera, pero allí topan con los grupos por niveles (este es el segundo paso que lleva a la exclusión). El tercer paso es hacer grupos en los que se ponen en un rincón, los/as que más matemáticas saben; en otro, los/as que menos. En

Propostes:

- **Valoració de la formació psicopedagògica i global dels professionals de l'educació.**

Per poder atendre correctament la diversitat, els docents hauríem de dirigir la mirada envers una formació psicopedagògica per tal conèixer els trets característics de l'alumnat i per poder aplicar una metodologia adequada, que desperti la il·lusió per aprendre. Hem d'adquirir competències que ens permetin donar resposta a les necessitats de l'alumnat, i no n'hi ha prou en dir que els atindrem segons les seves necessitats, cal saber quines necessitats són, i per això ens calen nocions de psicologia, pedagogia, sociologia... Els plans de formació no poden oblidar aquests aspectes i han de fer arribar de forma clara, entenedora i pràctica conceptes com: intel·ligències múltiples, estils d'aprenentatge, trastorns, personalitat, cultures. No n'hi ha prou en saber matemàtiques, llengua... s'ha de saber com s'expliquen a cada individu, s'ha de saber per què l'alumnat ens vol desafiar, s'ha de saber en definitiva observar el món, i per això la formació també ha de ser global. Per tant, paral·lelament al desenvolupament de les competències, s'ha de desenvolupar el corpus corresponent per poder-les desenvolupar. Si parlem d'observació s'ha de disposar de bones pautes d'observació. Si parlem de mapes conceptuals, s'han de saber fer mapes conceptuals. Si parlem de grups cooperatius, s'ha de saber en que consisteixen. No com a recepta, si no com a guia.

Com es pot obtenir aquesta formació?

Una forma són els cursos de formació. Una altra és dotant els centres de professionals que tinguin suficients hores per a poder guiar els companys. Una altra és donar més importància a l'EAP, amb la dotació de més professionals per tal què disposin de més temps per a poder fer la tasca d'assessorament als centres, que els pertoca per normativa. Crec que no són excloents i que hi ha mancances en les tres línies d'actuació.

Igual que l'alumnat ha de treballar per projectes i de forma col·laborativa, el professorat també. Per a fer un projecte, no és pot donar el títol i ja us ho fareu, s'han de donar unes guies, unes preguntes bàsiques i el lloc on es poden trobar respostes diferents, unes pautes de realització i unes eines d'observació i avaluació. A partir d'aquí, ja es pot començar a treballar.

- **Incorporació dels diferents professionals que actuen en un centre dins la dinàmica dels claustres.**

Es van incorporant al centre perfils professionals diferents, com educadors socials, monitors tècnics en integració social, que poden aportar noves mirades i formes d'actuar i poden fer evolucionar la cultura de centre.

Hi ha la constatació del bon funcionament dels plans d'entorn en quan a tallers i monitors especialitzats en diferents tasques, hi ha un cert alumnat que requereix d'un professional diferent a l'estereotip del professor i es deixen en mans de monitors de lleure diferents tallers i diferents competències com la de la convivència, mediació. La solució sempre està fora.

En una de les visites al centres, en parlar amb la directora, em va elogiar el treball d'un monitor que havien contractat per al grup d'aula oberta; em va ensenyar els treballs de socials que feien, em va dir que fins i tot els dies de vaga els/les alumnes havien assistit a classe per estar amb el monitor. De sobte el monitor va aparèixer: quina sorpresa! Era el Javi, aquest noi, home més ben dit, va ser alumne meu a l'escola d'acció especial, quan va acabar l'EGB, va entrar a col·laborar a l'UEC del Barri, i allí es va quedar; actualment està estudiant per integrador social, el Javi, sense titulació (té la titulació de l'experiència) sap entendre els nois i noies amb problemàtiques socials i conductuals, ha après a escoltar-los.

He citat aquest exemple com podria dir-ne molts més que m'he trobat.

Tant de bo en els centres de secundària aprenguem a analitzar per què funcionen els tallers quin és el secret? Per què nois i noies, desmotivats, que generalment no accepten cap proposta, responen a algunes propostes, i són capaços de fer treballs dignes de mostrar?

Es troben dues respostes possibles

- Perquè els deixen fer el que volen, acampen lliurement, els tenen entretinguts..., aquesta visió de la seva feina és la que moltes vegades han de suportar els monitors i els tutors o mestres i professors/es que treballen en agrupacions fora del que podríem dir "normalitat".
- Potser perquè s'ha establert una comunicació adequada entre el qui ensenya i el qui aprèn, potser perquè estan aprenent els dos alhora. Potser perquè hi ha empatia, potser perquè les propostes són realistes i ajustades al que es pot fer.

Evidentment aposto per la segona i espero que s'estableixi o generalitzi la col·laboració que ja es dóna en alguns centres. No es tracta de deixar en mans de..., és tracta d'aprendre els uns dels altres.

En aquesta línia, no vull deixar de citar les reflexions de (Ferrer 2005).

Treballar i estar en contacte amb persones que no veuen el món només des de l'òptica acadèmica, que hi són més enllà, fa que tu també ampliïs la imatge i et comencis a veure capaç de nous enfocaments i noves orientacions en la intervenció educativa. Tant els educadors dels programes de garantia social com els agents de serveis socials i tècnics de l'Ajuntament són persones que, per les característiques del seu camp professional, estan acostumades a no llençar la tovallola davant dels primers inconvenients, siguin més petits o més grossos. I així, tots plegats, hem anat avançant en la cooperació. L'Institut, oferint el marc i junts actuant en el flanc educatiu dels joves, d'una manera més integral i global, d'on els centres de secundària encara n'hem d'aprendre força.(Ferrer, 2005: 4)

És per tot el que he exposat, quan els centres ja no estan formats només de professors/es, cadria que :

Totes les persones que intervenen en l'educació de l'alumnat formin part del claustre i en conseqüència dels equips docents, departaments,... Serà responsabilitat de la direcció gestionar els possibles problemes de les jerarquies, que per altra costat ja s'ha instaurat amb la massiva dotació de titulacions de catedràtics.

- **Crear xarxa. Vehicular allò que es fa.**

Creació d'una xarxa, a nivell de delegacions territorials, per donar suport als programes de diversificació curricular.

Justificació:

S'observa la necessitat de comunicació entre les persones que treballen a les aules obertes. Com que hi ha mancança de materials adequats, els professionals han d'esmerçar molt temps per a elaborar-los.

Els programes de compensatòria van crear centres de recursos específics, es va crear una xarxa de suport als centres. L'acollida als nou vinguts ha creat una estructura a aquest efecte. No s'entén com no s'ha fet el mateix per a les aules obertes i els projectes singulars.

Els passos que s'han fet fins ara han estat: Dotació d'aules obertes en forma de material informàtic i diners, no de professorat. Formació per al professorat de les aules obertes que

malgrat tenir pocs recursos, humans i materials, ha fet una tasca molt important. S'ha creat l'entorn Espurna i alguns projectes van integrant-se dins dels plans educatius d'entorn, considerem que es tracta de primers passos: ja comencem a caminar, ara s'ha d'anar més enllà.

Els programes de diversificació curricular tot just comencen i, per tal de començar bé, és realment urgent la creació d'una estructura de suport a fi que els resultats que s'obtinguin puguin ser exportables a les aules ordinàries i puguem arribar a l'escola inclusiva que volem.

Suport relatiu a:

Intercanvi de formes organitzatives.

Intercanvi de materials (dossiers, fitxes de treball...).

Intercanvi de projectes i microprojectes.

Intercanvi de programacions.

Intercanvi d'experiències TIC (blocs que funcionen...).

Intercanvi d'estratègies de resolució de conflictes.

Intercanvi de formes i protocols d'avaluació.

Suport emocional, pensant en el professorat novell que li ha tocat fer aquest paper.

Línies d'actuació. Projecte de treball:

Presentació als centres

Visita periòdica i entrevista amb el responsables dels projectes singulars, recollida de les seves demandes.

Foment de grups de treball, segons necessitats: S'observa que els centres utilitzen recursos similars, per exemple la realització d'un hort, hi ha centres que tene la inquietud de fer-ne un aprofitament més didàctic en el sentit d'incloure l'experiència dins d'un projecte global o al menys d'àrea, d'altres ja ho han fet . Si algú fes la coordinació, es podrien elaborar recursos conjunts d'aprofitament de l'hort a nivell experiencial i a nivell d'incloure l'experiència dins les diferents àrees curriculars.

Trobades de persones que estan en les mateixes condicions i amb interessos comuns, a fi de contrastar opinions i coordinar accions.

Creació d'un llistat de recursos a nivell territorial respecte a institucions, empreses, tallers, per tal d'optimitzar el temps i els esforços, alhora de programar activitats.

Coordinació amb els plans d'entorn.

Promoure trobades reals i virtuals entre l'alumnat d'aula oberta.

Elaboració de documents conjunts, respectant les singularitats de cada centre.

Foment de la Pràctica reflexiva.

Donar la bastida necessari als que comencen.

Tot això, sense deixar de banda la formació específica sobre aules obertes que amb molt d'encert ofereix el Departament d'Educació, tot integrant-la i coordinant-la, en funció de les demandes.

Agraïments

Adreço el meu agraïment a:

El Departament d' Educació, la concessió de la llicència d' estudis que m' ha permès disposar de temps, per a realitzar aquesta recerca.

Els companys que amb la seva actuació han fet que em lliences a explorar nous camins.

Katy Costa i la Mite Ferrer que m'han indicat els nous camins i han cregut amb mi.

La inspecció, per la seva acollida i amabilitat.

L'equip de l'EAP que tan amablement van "perdre una tarda per mi".

L'equip Espurna que va organitzar una formació esplèndida.

L'alumnat dels cursos i seminaris de formació d'aules obertes.

Els diferents equips de Plans d'entorn que m'han atès molt bé.

Totes les persones que desinteressadament han aportat els seus treballs per a la pàgina web.

Els equips directius que han dedicat una part del seu temps a parlar amb mi.

Totes les veus que han deixat la seva empremta en aquest treball i que sense el seu ajut no hauria estat possible. He intentat fer un llistat de tot i totes, però me n'adono que pràcticament és impossible, ja que han estat moltes les persones que m'han ajudat directa o indirectament i tinc por de no deixar-me algú.

La meva família que ha tingut paciència i m'ha donat un cop de mà, cadascú en allò que sap fer.

I Una especial menció al suport i a la supervisió de Pilar Iranzo.

Bibliografia

- ABAJO, J. E. y CARRASCO, S. (eds.) & EQUIPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer (MTAS) y CIDE (MEC),
- ABRIL, T.; BACADI, A.; BASSEDAS, E.; CASTILLA, M.T.; COMADEVALL, M.; HUGUET, T.; PAEDIGÓN, J.; REVERTER, R.; SENTÍS, F.; TAXONERA, M.T. (2005) Anàlisi de la situació actual de l'atenció a la diversitat a Catalunya i propostes de l'ACPEAP per avançar cap a una escola inclusiva *ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA* núm.14, p.28-38
- AINSCOW, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula* Editorial Narcea
- AINSCOW, M. (1998). Avancem cap a escoles que siguin vàlides per a tots els alumnes *Suports vol. 2 núm. 1 p. 4-10*
- AINSCOW, M. (2001). El proper pas per a l'Educació Especial: Cal donar suport a la creació de pràctiques inclusives?. *Suports vol.5 núm1, 15-17*
- AINSCOW, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Journal of Educational Change*.
- AINSCOW, M. (2006). Fer inclusiva l'educació o. Com s'hauria de conceptualitzar la tasca?. *Suports vol 10 núm. 1*
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, C.; WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid Editorial Narcea.
- ALONSO, C.; GALLEGO, D.; HONEY, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Col. Recursos e instrumentos Psicopedagógicos. Bilbao: Mensajero
- ALART, N. (2007). *Les intel·ligències múltiples a l'aula d'acollida. Per una escola inclusiva i unes noves estratègies d'aprenentatge* Llicència retribuïda curs 2006- 2007 [de Alart, Núria](#)
- ALBERICIO, J. (1997). *Las agrupaciones flexibles* Editorial edebé Barcelona
- ALCUDIA, R.; GAVILAN, P.; GIMENO, J.; GINÉ, N.; LÓPEZ, F.; MONTÓN, J.; ONRUBIA, J.; PÉREZ, C.; SANMARTI, N.; SENTÍS, F.; TIRADO, V.; VIERA, A. (2000). *Atención a la diversidad* Editorial Graó.
- ALDÁMIZ, M.; ALSINET, J.; BASSEDAS, E.; GINÉ, N.; MASALLES, J.; MASIP, M.; MUÑOZ, E.; NOTÓ, C.; ORETGA, A.; RIBERA, M.; RIGOL, A. (2000) *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*. Editorial Graó.
- ANTUNES, C. (2003) *Vigotsky en el aula... ¿Quién diría?*, Ed: Sb. Colección: En el aula. 12
- ANTÚNEZ, S.; GAIRÍN, J. (1994). *La organización escolar Prácticas y fundamentos* Editorial Graó.
- BACH, E. (2008). *Adolescentes "qué maravilla"* Barcelona, Plataforma.
- BADÍA, J. (2008). Inclusió escolar *Butlletí dels serveis educatius de Catalunya (BSEC) núm. 30 novembre 2008*. Generalitat de Catalunya.
- BALLESTA, G.; BOVERI, B.; FLORIAN, R. (1978) Recerca a l'escola. Socialització i organització *Quaderns de recerca Guix 5*
- BALLESTEROS, B. (2009). Referents de l'educació intercultural, [Recurs electrònic http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3234] Universitat Oberta de Catalunya data de consulta 2009
- BARLAM, R.; MAS, F.; MÒDOL, M. (2008). Espurna, projecte telecol.laboratiu d'atenció a la diversitat.
- BARTOLOMÉ, B. (1994). Historia de la educación en España y América. Ediciones Morata.
- BARTRA, R. (2004). *Culturas líquidas en tierra baldía*. Buenos Aires CCBM
- BAUMAN, Z. (2008). L'educació en un món de diàspores *Debats d'educació 11*

- BERNAL, J. (1967). *Historia social de la ciencia 2/ la ciencia de nuestro tiempo* Ediciones península
- BESALÚ, X. (1999). Educar a partir de l'altre. Un currículum comú i per a tots. *Suports vol 3, núm 2, 149-156.*
- BESALÚ, X. (2007). Consolidar la cohesió social, l'educació intercultural i la llengua catalana *Caixa d'eines Pla LIC*
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. I altres (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo profesional y formación*. Bilbao: Mensajero
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- BOLÍVAR, A. ; GUARRO, A. I altres (2007). *Educación emocional i en valores*. Bilbao. Editorial Wolters Klumer- Educación
- BONAL, J. (1995). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- BONAL, J; SÁNCHEZ, M. coords. (2007). *Manual de Asesoramiento pedagógico* Editorial Graó.
- BRANCHART, M.; MUZÁS, M. (2005). *Propuestas metodológicas para profesores reflexivos. Como trabajar con la diversidad en el aula*. Madrid. Editorial Narcea.
- BRAVO, L. (1994) *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar* Editorial Universitaria
- BRAY STAINBACK, S. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Suports vol 5. Núm 1, p 26-31*
- CANALS, M.A.; CODINA, M.T.; COTS, J.; DARDER.; MATA, M.; ROIG, A.M. (2001) *La Renovació pedagògica a Catalunya des de dins (1940- 1980) Fets i records* Barcelona Edicions 62 Sèrie Rosa Sensat
- CANEVARO, A. (1985) *Els infants que es perden en el bosc* Vic Eumo editorial
- CARBÓ, J. GRUP LA FONT DE GIRONA [Didàctica del grup heterogeni](#).
- CARBONELL, F. (coordinador); AJA, E; DARDER, P; ESSOMBA, M.A; FORMARIZ, A; GIRONA, J.M (2000). Educació i immigració . Els reptes educatius de la diversitat cultural i l'exclusió social. Editorial Mediterrània .
- CARBONELL, F. (2008). Maria Teresa Codina una mestra coherent i compromesa *Caixa d'eines 07*
- CARBONÉS, J.; CASTELLS, J.; FONT, J.; ISAS, R. (1998) Cap a una escola efectiva: una proposta concreta *Suports vol 2 num. 1. p. 19-28*
- CELA, J.; PALOU, J. (2004). Va de Mestres. Carta als Mestres que comencen. Associació de Mestres Rosa Sensat. Barcelona
- CODINA, T. (2007). *Educar en temps difícils Escola Talitha 1956-1974* Editorial Eumo
- CODINA, T.; CASTANYS, M.; ROIG, T. (1984). *Visquem plegats i bé* Edita: Ajuntament de Barcelona. Publicacions
- COLL (1999). L'educació secundària obligatòria: "Atendre la diversitat en el marc de l'ensenyament comprensiu. *Temps d'educació 21 1r semestre 1999* .
- COLL, C.; ONRUBIA, J (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques d'educació escolar*. Edicions Universitat Oberta de Catalunya.
- COMA, R. (2006). *Incidència dels projectes singulars de secundària en l'èxit escolar i la inclusió social dels adolescents amb dificultats d'adaptació* Llicència retribuïda 2005
- COMA, R. (coord.) (2005). *Projectes singulars a l'educació secundària obligatòria* Publicacions un2tres.
- COMELLAS, M.J.; RUÉ, J. (1998). El tractament integrador de la diversitat. *Educar 22-23p 7-10*
- DEL RINCON, B.; SALVADOR, J.; VALLS, G. (1998) Una estratègia d'atenció a la diversitat: l'aula flexible *Educar 22-23, 307-311*

- DELORS, J. (1996). *Educació, hi ha un tresor amagat dins*. Edicions UNESCO. Barcelona 1996
- DEWEY, J. (1957). *La educación de hoy*. Buenos Aires Editorial Losada.
docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3
- ESCAMILLA, A.; LAGARES, A.R. (2006). *La LOE: Perspectiva pedagógica e histórica*. Editorial Graó
Especiales. París, UNESCO-MEC.
- ESSOMBA, M.A. (2005). *Els discursos sobre Atenció a la Diversitat Tesi Doctoral en la comunitat educativa a Catalunya* Vic Editorial Eumo
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas inclusivas* Editorial Graó
- ESSOMBA, M.A. (2008). *11 ideas clave La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Editorial Graó.
- EUSKO JAURLARITZA – GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN. Modelos de atención a la diversidad.
- FERRER, T. (2005). *Experiències educatives compartides entre els centres de secundària i altres institucions per donar resposta a les necessitats educatives d'alumnes amb risc d'exclusió en el tram final de la seva escolarització obligatòria*. Llicència retribuïda Curs 2004/2005
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo Palabras*. Barcelona: Editorial Paidós.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que valga la pena luchar en la escuela?* Sevilla: Publicaciones MCEP
- FUNES, J. (1998). Escolarització obligatòria i adolescència. *Educar* 22-23 p. 99-118
- GAIRÍN, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad *Educar* 22-23 p. 239-267
- GAIRÍN, J.; ARMENGOL, C. (2006). La utilització de l'avaluació externa per a la millora continua dels centres educatius. *Quaderns d'avaluació* 5 Generalitat de Catalunya.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2009). Llei d'Educació. *BUTLLETÍ OFICIAL DEL PARLAMENT DE CATALUNYA Núm. 509*
- GENERALITAT DE CATALUNYA Ordre EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria.
- GIMENO, J. (1996). El profesor como investigador 10 años después. *Educación Acción* nº 0, enero-marzo. Valencia: Universidad de Valencia. Pp. 5-16
- GIMENO, J. (1992). Currículum y diversidad cultural. *Educación y Sociedad*, 11.
- GIMENO, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata
- GIMENO, J. (2005). Diversos pero no desiguales *Suports vol 9. Núm 1, p23-32*
- GIMENO, J., PÉREZ, A. I. (1983, 1992). Comprender y transformar la enseñanza.
- GINÉ, C. i altres (1989). *Educació especial. Noves perspectives*. Barcelona. Editorial Laia
- GINÉ, N.; MASIP, M.; MUÑOZ, E. (1996). *L'equip educatiu i l'atenció a la diversitat a l'ensenyament secundari obligatori*. UAB Institut de ciències d'el'Educació.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, L. O. (1990). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GRUP LAFONT DE GIRONA (2006). "13 estratègies per atendre la diversitat dins l'aula". <http://www.gruplafont.org/>
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado* (P. Manzano, Trad.) (5ª. ed.). España: Ediciones Morata
- HIRT, N. (2001). *Los tres ejes de la mercantilización escolar* Traducido del francés por Beatriz Quirós, del secretariado de SUATEA –STEs <http://www.stes.es/socio/nico/3ejos.pdf>
- HUBERMAN, M. (1999). Las fases de la profesión docente. Ensayo de descripción y previsión. [Quiricium, 2: 139-160](http://www.stes.es/socio/nico/3ejos.pdf).

- IBÁÑEZ, J. (2000). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid Siglo Xx de España editores S.A.
- INSPECCIÓ D'EDUCACIÓ (2006). Informe de supervisió. Pla director 2002-2006. *GENERALITAT de CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ*.
- IRANZO, P. (2009). *Innovando en educación. Formarse para cambiar: un viaje personal*. Barcelona. Erasmus Ediciones. El cobre
- JACKSON, Ph. W. (1968-1996). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 4ª ed.
- JIMÉNEZ, R.; AGUADO, T. (2002). *Pedagogía de la Diversidad* Madrid UNED
- LLEVOT, N. (2005). Del programa d'Educació compensatòria al nou Pla per a la Llengua i la Cohesió Social. *Papers 78 p. 197-214*
- LOJO, M. (2005). *Materials per treballar l'atenció a la diversitat de l'ESO des d'una perspectiva de gènere*. Llicència retribuïda 2004-2005
- LÓPEZ MELERO, (1997). *La educación intercultural: el valor de la diferencia*. Editorial Rueda Madrid: Morata,
- MARCELO, C. (2002). *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento* en *The Education Policy Analysis Archives (EPAA)*, Vol nº 10, nº 35 Pp. 54.
<http://epaa.asu.edu/epaa/v10n35/>
- MARTÍNEZ VERA, E. (2006). *Transmisión de valores desde la educación emocional*. Barcelona Editorial Andamio
- MATA, M. (1997). Medalla al mèrit científic: Parlament de Marta Mata i Garriga en l'acte de lliurament. *Perspectiva Escolar*, n. 218 (octubre 1997), p. 69-70.
- MAYORAL, D.; MOLINA, F. (2002). *Les desigualtats ocultes: llengua, cultura i educació*. Lleida Edicions Pagès
- MONEREO, Carles (1998) *Instàncies Projectes per atendre la diversitat educativa* Edicions 62
- MONÉS, J (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1939)* Edicions La Magrana
- MORIN, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* Editorial Paidós Barcelona 2002
- MUÑOZ, E. (1995). Educar en la diversidad. La respuesta democrática *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 64-69
- MURIA, S.; PALACIOS, R.M. (Coord); ANDRADE, C.; CARDET, N.; COROMINAS, M.; FARRÓ, L.; LÓPEZ, I.; MARTÍ, F.; NISTAL, M.A.; PIGRAU, T.; RODRÍGUEZ, M.; SÁNCHEZ, J.; SEDILLES, Y.; VILELLA, X.; CARANDELL, Z.; ESTEVE, O.: GRUP TÈCNIC en Pràctica Reflexiva (2008). *Formació a centre amb assessorament extern des de la pràctica reflexiva*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- MUZÁS, D. (2008). ¿Qué estrategias de aprendizaje resultan adecuadas para afrontar la diversidad de los alumnos? *Educaweb 25.02.08*
- ONRUBIA, J. (coord.); FILLAT, T; MATÍNEZ, M.D; UDINA, M (2004). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Editorial Graó.
- PÀMIES, J. (2006). *Escolarització i trajectòries socio-laborals i comunitàries dels fills i filles de famílies marroquines immigrades. De la Yebala marroquí a la perifèria de Barcelona* Llicència retribuïda curs 2005-2006
- PÀMIES, J. (2006). *Identitat, integració i escola. Joves d'origen marroquí a la perifèria de Barcelona* Generalitat de Catalunya Secretaria de Joventut
- PENNAC, D. (2008). *Mal d'Escola* Editorial Empúries
- PERRENOUD, PH. (1998). ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos *Educar 22-23, P. 11-34*
- PERRENOUD, PH. (2006). *El oficio de alumno y El sentido del Trabajo Escolar* Madrid Editorial Popular
- PERRENOUD, PH. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Editorial Morata
- PERRENOUD, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. BCN: Graó
- PIAGET (1991). *Seis estudios de psicología* Editorial Labor traducció de Jordi Marfà Barcelona

- PUJADES,X.(1996). *Marcel·lí Domingo i el marcel·linisme* Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- PUJOLÀS, P. (2005). *Apredre junts alumnes diferents* Editorial Eumo
- PUJOLÀS, P. (2006). Aules inclusives i aprenentatge coooperatiu. [Universitat de Vic](#)
- QUINQUER, D. (2006) Eines metodològiques per al desenvolupament de projectes d'innovació. Direcció General d'Ordenació Curricular i Innovació Educativa. *Programa d'Educació per a la Ciutadania. Departament d'Educació. Sessió de formació; novembre 2006. ICE-UAB1*
- RIBES, R. (2007). Educació Emocional del docent Àrea de programes de formació. *Formació Aules obertes.*
- SÁNCHEZ MIGUEL, E. (2001). *Les dificultats d'aprenentatge, noció i naturalesa.* Edicions Universitat Oberta de Catalunya.
- SÁNCHEZ,A.; BOIX,J.L. (2008). La construcción de la identidad y profesionalización de los
- SANTOS GUERRA, M.A. (1999). Organización para el desarrollo profesional *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 3, 1*
- SANTOS GUERRA, M.A. (2002). *La escuela que aprende.*Madrid, Morata
- SHULMAN, L.S. (1989). Paradimas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporanea. En Merlin C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza. I. Enfoques, teoría y métodos* (pp. 9-91). Barcelona. Editorial Paidós/MEC
- SPRADLEY, J.P. (1980). Cit: Hammersley, M., y Atkinson, P. *Etnografía: métodos de investigación.* Barcelona. Editorial Paidós
- SURÍS, P. (2005) *Fracàs escolar: propostes de millora.* Llicència retribuïda curs 2004- 2005
- TOMLINSON, C. (2005). *Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula* Buenos Aires Editorial Paidós
- TONUCCI, F.(2007). *Frato 40 anys amb ulls d'infant* Editorial Graó.
- TRIBÓ TRAVERIA (2008). Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya. *Informes breus 10. Educació* Fundació Jaume Bofill
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas*
- VALLS, G. (2008). Una aproximación al concepto de portafolio del alumnado. *AULA de Innovación Educativa* 169, Graó. Monogràfico
- VERDÚ. (2007). El futuro está en la piel *El país* 7/1/07
- VIDAL, F. (2007). [Resolució de 23 de maig de 2007, per la qual es fixen els criteris per a l'elaboració de les plantilles dels instituts d'educació secundària, per al curs 2007-2008 i de supressió o transformació dels actuals llocs de treball.](#) *GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ.*
- VILADOT, R. (1998). *Estratègies per a establir un clima escolar positiu que eviti les relacions de conflicte dins la secundària obligatòria* Llicència retribuïda curs 1997-1998.
- WANG, M. (1999). *Atención a la diversidad del alumnado.* Madrid.Editorial Narcea.
- ZABALA, A. (1995). *La pàctica educativa. Com ensenyar.* Editorial Graó
- ZABALA, A. (1999). *Enfocament globalitzador i pensament complex* Editorial Graó
- ZABALA, A.; ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias* Editorial Graó

WEBGRAFIA

- Canvis socials i educació AL·LÈS, GUIDA (2008)
<http://www.slideshare.net/guidaallespons/canvis-socials-i-educaci> (consulta :2009)

<http://www.slideshare.net/guidaallespons/globalitzaci-econmica> (consulta :2009)

Declaració dels drets de l'home i del ciutadà 1793. ALAVEDRA,J;MORENO,V (2008).

<http://blogs.uab.cat/revolucio/archives/510> (consulta :2009)

Escola Republicana. BOMBÍ, B (2009) <http://www.escolarepublicana.cat/portada/> (consulta :2009)

Misiones pedagógicas http://es.wikipedia.org/wiki/Misiones_pedag%C3%B3gicas (consulta :2009)

Educació intercultural > Gestió de la diversitat: la perspectiva intercultural > **Models de gestió de la diversitat cultural Mòdul 3: Gestió de la diversitat: la perspectiva intercultural**

<http://www.xtec.cat/lic/inter/modul3/modul3-1.html>

Educació. Definicions i conceptes . RAMIS CALDETEY, A (2001)

<http://www.terra.es/personal2/arc46b/educacio/conceptes.htm> (consulta :2009)

Desenvolupament del currículum per competències. MATEO, J (2006)

http://conc.ccoo.cat/ensenyament/competencies/mateo_joan_confe_curriculum_competenci_es.pdf (consulta :2009)

Del Currículum a les programacions Generalitat de Catalunya DIRECCIÓ GENERAL DE L'EDUCACIÓ BÀSICA I EL BATXILLERAT (2009)

http://www.academiafigaro.com/op/LODE_1985.pdf (consulta :2009)

Algunes reflexions sobre competències bàsiques Graells Jaume (2008).

http://www.academiafigaro.com/op/LODE_1985.pdf (consulta: 2009)

Modelos experiencias y resultados en el tratamiento de la diversidad BARRIO (2006)

http://www.academiafigaro.com/op/LODE_1985.pdf (consulta: 2009)

Referents de l'eucació intercultural BALLESTEROS , B. 2007

http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/referents_de_l_educaci_C3_B3_intercultural.pdf

(Consulta: 2009)

L'Escola Inclusiva DE SALVADOR, N. 2008 <http://www.slideshare.net/nsalvado/lescola-inclusiva-2008-sn-presentation> (Consulta: 2009)

La diversitat es gestiona des de la diversitat. MARAGALL, E. (2008) Generalitat de Ctalunya. Departament d'Educació. http://www.xtec.cat/agenda/pdf/consideracions_diversitat.pdf (Consulta: 2009)

Interculturalitat CORREDERA

http://cmapspublic2.ihmc.us/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1229646297895_740873185_9233&partName=htmltext (Consulta: 2009)

Atenció a la diversitat- Plans individualitzats (2009) CURRÍCULUM I ORGANITZACIÓ. Direcció General d'Educació Bàsica i Batxillerat GENERALITAT DE CATALUNYA
<http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/index.php?module=P%0gines&func=display&pageid=49> (Consulta: 2009)

Elementos de una posible estructura del aprendizaje reflexivo en la formación inicial y permanente del profesorado. Aprender de la pràctica Un proyecto Comenius 2.1. ANKE TIGCHELAAR, KO MELIEF, MARTINE VAN RIJSWIJK, FERD KORTHAGEN (IVLOS. UNIVERSIDAD DE UTRECHT)

http://www.xtec.cat/formacio/practica_reflexiva/base_conceptual/projecte_comenius/comenius_elements.pdf (Consulta: 2009)

Índex onomàstic

Abajo, José Eugenio	95	Bombí, Bernat	33, 35, 36
Ackerman	39	Bonal, Joan	278
Adler	36	Booth	130
Ainscow	87, 129, 130, 131, 132, 332.	Bosco, Juan	164
Alart, Núria	112	Bravo, Luís	104
Albericio	53, 206	Brinckerhoff, LC	108
Alonso	112	Brown	143
Alsina, Josep	258	Buber, Nelly	164
Alsinet, J.	141	Canals, Josepa	101, 102
Antunes, Celso	164	Canals, Rosa	141, 260
Aristòtil	47	Canevaro, Andrea	80
Armengol, Carme	147, 148, 149, 153, 154, 157	Carbonell, Francesc	12, 334
Armstrong, T.	113	Carlemany	28
Asens, Cèlia	340	Carrasco, Sílvia	95
Ausubel	123	Chronicle, James	30
Bach, Eva	115	Claparède	37
Badia i Pujol, Joan	132, 134	Codina, Teresa	9, 51, 84, 334
Ballesteros , Blanca	97	Colbert	28
Bardina, Joan	32, 35	Coll, Cèsar	38, 121
Barrio, José del	77	Comas	221, 330
Bartolomé	30, 132	Comenius	29
Bauman, Zygmunt	20, 27, 28	Comes, Gabriel	176
Bergson, Henri	31	Cots, Jordi	31, 32
Berkeley	123	Cousinet, Roger	34
Berlanga	326	Cruz Pardo	219
Bernal, John	30	Cullen, J P	108
Berry	96	Darwin, Charles	22, 31
Besalú, Xavier	20, 27	Delors, Jacques	41, 47, 60, 172
Biklen	228	Dewey, John	31, 42, 44
Bolívar, A.	8, 43, 169, 170	Domingo, Marcel·lí	33, 34
		Espru, Salvador	51
		Essomba, Miquel Àngel	20, 25, 45, 78, 81, 91, 133, 246.

Farró, Laura	164	Kant	22, 123, 164
Ferrer i Guàrdia, F.	32	Khun	226
Ferrer, Maria Teresa	15, 330, 333, 401, 404	Kierkegaard	164
Feuerstein, Reuven	104, 106	Kinicki	148
Fink, Dean	128, 148	Koling	164
Flanagan	164	Kreitner	148
Flecha, Ramon	397, 398	Lafont (Grup Girona)	190, 191, 192
Freinet, Celestin	34	Leibniz	123, 164
Freire, Paulo	164	Lecompte	226, 228, 239
Freud, Sigmund	22, 36	Locke	123
Fullan	165	Lojo, Mirta	94
Funes, Jaume	116, 117, 313	López Melero	81, 160
Gairín, Joaquín	84, 86, 87, 89, 147, 148, 149, 153, 154, 160	Makarenko, Anton	32, 164
Galí, Alexandre	32, 35	Maquiavel	20, 21
Gardner, Howard	113, 115, 164, 221	Maragall, Ernest	137, 247, 248, 269, 270, 273, 290, 330, 3313, 336
Gimeno Sacristán, José	78, 79, 83, 99	Maravall, J.M.	94
Giné Freixes, Núria	77, 84	Marcelo	161, 162
Goetz	228, 239	Marina	25
González, Teresa	145	Martorell, Artur	32, 35, 36
González, Basilio	333	Masó	36
González, Felipe	94	Mata, Marta	144
Graells, Jaume	70, 164	Mateu, Joan	57, 63, 66, 68, 69
Guardià	340	McGuire, J M	108
Hallan	146	Monereo, Carles	99, 124
Hargreaves,	154, 157, 165	Montessori, Maria	31
Hinshelwood, J.	110	Moreno, J. M.	20, 147
Hoggskin, Thomas	30	Morin, Edgar	60, 71, 75
Honey	112	Moyano	30, 39, 53
Huberman, M.	8, 37	Muñoz , E.	85
Ibáñez, Jesús	230	Nietupski	143
Iranzo, Pilar	162, 394, 404	Nietzsche, Friederich	22, 164
Ireson	146	Orton, S.	110
		Palau Vera, Joan	35

Pàmies Rovira, Jordi	255	Tonucci	398
Perrenoud, Ph.	29, 37, 66,162, 163, 164,	Tribó Traveia, Gemma	44
Pestalozzi	29	Unamuno, Miguel de	31
Piaget	106, 123, 164	Valls, Glòria	189, 209
Pidal	30	Varea, Dolores	122, 123
Pujades, Xavier	33, 34	Verdú	20, 26, 27
Pujolàs , Pere	47, 79, 143, 144, 195, 199	Viladot, Roser	120
Quintiliano	164	Villar Palasí	52, 225
Ramis Caldentey, A.	49	Vives, Luís	27
Ramón y Cajal, S.	31	Vygotsky	123
Ribeiro, Darci	164	Wang, Margaret	38, 39
Richelieu	29	Watson	124
Rosenholtz	148	Weber, Max	22
Rousseau	29, 164	Werner, H.	110
Russell, Bertrand	31	Whipple	38
Sánchez Miguel, Emilio	108, 110	Xirau, Joaquim	35
Schopenhauer	164	Yinger	161
Senge	131	Zabala, Antoni	45,61,65,6
Sensat, Rosa	35, 140		
Shaw, S F	108		
Shulman	226		
Skiner	123		
Slavin	146		
Sócrates	164		
Spradley	231		
Sternberg	39		
Stoll	148, 149		
Suchodolsky	45		
Suris, Pilar	119, 120		
Thorndike	123		
Tierno, Joana	227, 229, 232		
Tolstoi, León	31		

Índex de taules i gràfics.

1.El meu ALACT, font pròpia.	7
2 Fases i/o estadis en el cicle vital del professorat (Huberman, M. 1999)	8
3 Font pròpia: Les meves experiències.	16
4 Font pròpia: pla d'actuació, engranatge entre la teoria i la pràctica.	17
5. Premodernitat	21
6. Modernitat	24
7. Postmodernitat	26
8. Modernitat líquida.	28
9. Evolució del tractament de les desigualtats. Font pròpia.	38
10 Font pròpia. Trets generals de la visió de l'educació al llarg del temps	41
11. Àmbits que ha de tenir present una escola democràtica. Adaptació (Bolívar, Guarro i altres 2007: 17)	43
12 Font pròpia. Models d'educació segons la seva funció social.	46
13. Trets distintius educació selectiva i educació inclusiva. Adaptació Pujolas, P. (2005)	47
14. Marc legal. Font pròpia.	53
15. Concepte de diversitat i legislació. Font pròpia.	56
16. Competències bàsiques. Font: GENERALITAT DE CATALUNYA.	58
17. Indicadors de riquesa competencial. Font: Grup tècnic de pràctica reflexiva (2008)	64
18. Ensenyament segle XXI. Font: pròpia.	65
19. Avaluació. GENERALITAT DE CATALUNYA	66
20. Un pas més de rosca respecte al currículum. Font pròpia (seguint l'argumentació de Zabala (2007)	67
21. Tractament de les diferències. Font pròpia.	80
22. Educar en la diversitat. Font: (Muñoz, E. 1995:65)	85
23. Mirades de la diversitat. Font pròpia, seguint (Gairín 1998:242)	86
24. Mirades en el tractament de la diversitat. Adaptació i traducció (Gairín, 1998:242)	87
25. Model del dèficit i model curricular, en el tractament de la diversitat.	89
26. Elaborat a partir del document: Modelos de atención a la diversidad, EUSKO JAURLARITZA – GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN.	90
27. Adaptació model conceptual (Esssomba, 2005: 71)	91
28. Models clàssics de gestió de la diversitat cultural	96
29. Respostes al fenomen de la immigració. Adaptació model Berry (1997)	96
30 Mapa de conceptes sobre educació intercultural publicat a Cmap Tools per Gemma Corredera	98
31. Traducció del Cuadro heurístico para el estudio de las diferencias (Gimeno, 1993, cit Gairín 1998:248).	99
32. Factors que originen La diversitat (Monereo 1998:10)	100
33. Esquema extret de l'assignatura TRANSTORNS DEL DESENVOLUPAMENT de Psicopedagogia. URV curs 2006-2007 Josepa Canals, professora URV	100
34. Esquema extret de l'assignatura TRANSTORNS DEL DESENVOLUPAMENT de Psicopedagogia. URV curs 2006-2007 Josepa Canals, professora URV	101
35. Esquema extret de l'assignatura TRANSTORNS DEL DESENVOLUPAMENT de Psicopedagogia. URV curs 2006-2007 Josepa Canals, professora URV	102
36. Esquemes d'aprenentatge Feuerstein 1980	105
37. Criteris o categories de mediació (Feuerstein 1986)	105
38. Les dificultats d'aprenentatge, evolució històrica. Adaptació de (Sánchez Miguel, E. 2001)	110

39. Estils aprenentatge (Alonso i altres 1994)	112
40. Aprenentatge i intel·ligències múltiples. (Alart, N. 2007)	114
41. Diferències en algunes qüestions referides a la instrucció. Resum extret de l'assignatura Psicologia de la Instrucció curs 2006-2007. Varea, D. professora URV	122
42. Diferències entre el conductisme i el cognotivisme/construccionisme. Resum extret de l'assignatura Psicologia de la Instrucció curs 2006-2007. Varea, D. professora URV	123
43. Diferenciació entre integració i inclusió. Salvador, N (2008)	127
44. Efectivitat versus inclusió model de Dean Fink (Salvador, N. 2008:15)	128
45. Palanques pel canvi Senge (1989), cit Ainscow (2004)	131
46. Pla d'atenció a la diversitat. Font: GENERALITAT DE CATALUNYA.	136
47. Pla d'atenció a la diversitat. Font: GENERALITAT DE CATALUNYA	137
48. Pla d'atenció a la diversitat. Font: GENERALITAT DE CATALUNYA	137
49. Les tres onades en la millora dels centres escolars. (Moreno 2004: 255 cit Gairín; Armengol 2006:18)	147
50. Processos pel canvi. Font pròpia.	148
51. Tipologies dels canvis. Adaptació del document (Kreitner i Kinicki, 1996: 621 cit Gairín; Armengol 2006: 20)	148
52. Tipologies d'escola en funció de la cultura i l'eficàcia (Stoll, 1996:85 cit Gairín ; Armengol 2006: 24)	149
53. Respostes individuals davant del canvi. Adaptació (Noer 1997 cit Gairín ; Armengol 2006: 28)	153
54. Adaptació del gràfic: Fonts de resistència individual al canvi (Robins 1996 cit Gairín; Armengol 2006:26)	153
55. Conductes de resistència al canvi. O'Coonor (1993 cit Gairín; Armengol 2006: 28)	154
56. Característiques de patrons de resposta davant el canvi. (Gairín; Armengol 2006:30)	155
57. Elements desitjables per una cultura organitzacional de centres. Font: Armengol (2002)	158
58. Característiques d'un bon docent. Font: Marcelo 2002 / Iranzo 2009	162
59. Competències metodològiques del docent. (Perrenoud, Ph. 2004).	163
61. Comissió d'atenció a la diversitat.	176
60. Nivells de resposta a la diversitat. Esquema extret de l'assignatura Educació Especial de Psicopedagogia. URV curs 2006-2007. J. Gabriel Comes, professor URV	176
62. Puntals per les aules inclusives.	194
63. Models elaborats pel Laboratori de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic	197
64. àmbits d'intervenció en l'aprenentatge cooperatiu (Pujolàs, 2005)	199
65. Tècnica TAI	199
66. Tutoria entre iguals.	200
67. El trencaclosques	202
68. Els grups d'investigació.	203
69. Tècnica TGT	204
70. Exemple d'agrupaments flexibles. Font pròpia.	208
71. Exemple d'aules flexibles. Font pròpia	209
72. Resum programes de diversificació curricular.	211
73. Adapatació de l'esquema relitzat per Cruz Pardo, curs de formació aules obertes 2005-2006	218
74. Logotip Projecte Espurna	219
75. Estructura del treball de camp. Font pròpia.	226
76. Paradigmes de la investigació. Esquema extret de l'assignatura MÈTODES D'INVESTIGACIÓ EDUCATIVA DELS ESTUDIS DE Psicopedagogia de la URV curs 2006-2007 Joana Tierno, professora URV.	227
77. Origen de les dades en la metodologia qualitativa. Esquema extret de l'assignatura MÈTODES D'INVESTIGACIÓ EDUCATIVA DELS ESTUDIS DE Psicopedagogia de la URV curs 2006-2007 Joana Tierno, professora URV	229

78. Tasques i activitats en el mètode d'investigació qualitativa. Esquema extret de l'Assignatura MÈTODES D'INVESTIGACIÓ EDUCATIVA DELS ESTUDIS DE Psicopedagogia de la URV curs 2006-2007 Joana Tierno, professora URV	232
79. Les mirades sobre la diversitat, utilitzades en el treball de cmap. Font pròpia.	235
80. caràtula aplicatiu. Font pròpia.	240
81. Hores reals i assignades, mostra centres (2007-2008).	254
82. Nombre d'estratègies, mostra centres 2007-2008.	254
83. Agrupaments aula ordinària, segons mostra curs 2007-2008	259
84. Centre 1. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009	263
85. Centre 2. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009	263
86. Centre 3. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009	264
87. Centre 4. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009	264
88. Centre 5. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009	265
89. Centre 6. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009	265
90. Centre 7. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009	266
91. Centre 8. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009	266
92. Centre 9. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009	267
93. Centre 10. Esquema atenció a la diversitat, curs 2008-2009	267
94. Models d'atenció a la diversitat. Elaborat a partir de Modelos de atención a la diversidad, EUSKO JAURLARITZA – GOBIERNO VASCO. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN.	279
95. Relació entre la realitat trobada en l'investigació i els models d'atenció a la diversitat.	280
96. Taula de registres. Centres que disposen d'aula oberta.	290
97. Aules obertes segons cursos i funcionament.	291
98. Percentatge d'aules obertes en funcionament.	291
99. Nombre d'alumnes d'aula oberta, per centres.	292
100. Nombre de professorat que intervé en l'aula oberta, per centres.	292
101. Percentatge ssegons tipologia A/B dels projectes d'aula oberta.	293
102. Nivell on s'aplica l'estratègia d'aula oberta.	294
103. Percentatges de l'aplicació de les diferents tipologies d'aula oberta.	296
104. Utilització de les TIC	297
105. participació en projectes de millora	298
106. Exercici com es sent el professorat d'aula oberta. Inici de curs 2008-2009	311
107. Grau de satisfacció de l'alumnat pel treball realitzat a l'aula oberta. Informe inspecció 2006	322
108. Projectes singulars integrats o no dins l'aula oberta. Font pròpia.	338
109. Projectes singulars/ experiències educatives compartides. Delegació territorial de Tarragona . Font pròpia.	339
110. Organigrama programa transversal per joves Reus 2002	341
111. Calendari Tastet 2003-2004	345
112. Calendaari 1r quadrimestre 2005-2006	346
113. Calendari 2n quadrimestre 2005-2006	346
114. calendari tastet d'oficis 1r quadrimestre 2006-2007	346
115. Calendari 2n quadrimestres curs 2006-2007	346
116. valoració i aprofitament , tastet d'oficis. curs 2006-2007	347
117. Aprofitament per instituts. Curs 2006-2007	347
118. Aprofitament per tipologia de taller. Curs 2006-2007	347
119.. Aprofitament per instituts. Curs 2006-2007	348
121. Aprofitament taller de comerç. Curs 2006-2007	348
122. Aprofitament taller de perruqueria. Curs 2006-2007	348
123. Aprofitament taller de fusteria. Curs 2006-2007	348

124. Aprofitament taller de llar d'infants. Curs 2006-2007.	348
120. Aprofitament lampisteria i electricitat. Curs 2006-2007	348
125. Aprofitament taller de construcció. Curs 2006-2007.	349
126. Aprofitament taller de jardineria. Curs 2006-2007	349
127. Calendari tallers 1r quadrimestre. Curs 2007-2008	349
128. Calendari tallers 2n quadrimestre. Curs 2007-2008.	349
129. Calendari tallers 1r quadrimestre. Curs 2008-2009	349
130. qüestionari valoració del projecte tastet d'oficis. Alumnat.	350
131. Valoració de l'alumnat. Taller d'electricitat i lampisteria. IES Gaudi. Curs 2006-2007	351
132. Valoració de l'alumnat. Taller de fusteria. IES Gabriel Ferrater. Curs 2006-2007	351
133. Valoració de l'alumnat. Taller de perruqueria, IES Gabriel Ferrater. Curs 2006-2007	351
134. Valoració de l'alumnat. Taller de jardineria. IES Baix Camp. Curs 2006-2007	351
135. Document de valoració pel professorat i talleristes	352
136. Recull de valoracions, curs 2007-2008	353
137. Documentació desplaçaments.	353
138. Diploma d'aprofitament del Projecte Tastet d'Oficis.	354
139. Resum Pla educatiu d'entorn. IES Joan Amigó i Callau.	360
140. Resum itinerari del programa Coneix i decideix	373
141. Relacions entre els diferents projectes singulars.	379
142. Caràtula pàgina web.	380
143. Moviment del agrupaments per nivells.	380
144. slinky	380
145. vinyeta de Francesco Tonucci	380

Annexos

Per no carregar més el document, els annexos resten a disposició de qui els vulgui consultar, prèvia petició mcunille@xtec.cat