

Universitat Oberta de Catalunya  
Llicenciatura en Psicopedagogia  
Consultor: Enric Bolea  
Gener del 2002

## PRÀCTICUM



### **LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA EN EL MARC DE LES UEC**

**Elements que afavoreixen un bon assessorament i una bona  
resposta educativa**

Fina Llobet i Abizanda

© Josefina Llobet i Abizanda

*Reservats tots els drets. Està prohibida la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol mitjà o procediment, compresos la impressió, la reprografia, el microfilm, el tractament informàtic o qualsevol altre sistema, així com la distribució d'exemplars mitjançant lloguer i préstec, sense l'autorització escrita de l'autora.*

Al Joan, a la Marta i a la Laia.

*“Aprender no es solamente comprender.  
Es, además, un deseo, un proyecto,  
una perspectiva de placer.”*

Silvia Schlemenson

-Buenos Aires-

## ÍNDEX

---

1. Introducció // 5
2. Justificació // 9
  - 2.1. Tipus de pràcticum. Objectiu del projecte. Raons de l'elecció i pertinència // 9
  - 2.2. Ambit: Intervenció psicopedagògica en situacions de risc d'exclusió // 11
3. Descripció del context de les UEC // 13
  - 3.1. Què és una UEC? // 13
  - 3.2. Marc general de referència // 15
  - 3.3. Marc normatiu // 16
  - 3.4. Funció del psicopedagog en aquest context // 19
  - 3.5. Agents educatius, sanitaris i socials implicats. Les relacions col·laboratives.// 20
  - 3.6. Projectió de futur de les UEC // 24
4. Part teòrica: // 28
  - 4.1. El model constructivista d'orientació i intervenció psicopedagògica // 28
  - 4.2. El model d'intervenció participatiu amb l'objectiu de la reconstrucció social // 31
  - 4.3. L'enfocament conductual positiu // 32
  - 4.4. Com ha de ser la intervenció educativa des d'aquests enfocaments teòrics // 34
    - 4.4.1. Competències que ha de desenvolupar el psicopedagog // 38
  - 4.5. El desenvolupament en l'adolescència des de l'enfocament sistèmic // 39
  - 4.6. La intervenció amb l'adolescent en circumstàncies problemàtiques // 43
5. Part pràctica: // 47
  - 5.1. Enfocament metodològic // 47
    - 5.1.1. Objectius // 48
    - 5.1.2. El procés de recollida de les dades // 49
    - 5.1.3. Procediments emprats // 51
    - 5.1.4. Descripció de les dimensions d'anàlisi // 52
6. Resultats: // 55
  - 6.1. Concreció de la situació de les UEC observades // 55
    - 6.1.1. Les UEC analitzades: quadre comparatiu // 56
    - 6.1.2. Anàlisi qualitativa de la informació obtinguda // 65
    - 6.1.3. Les relacions de les UEC amb els IES de referència // 71

6.2.	Identificació de les necessitats de les UEC quant a recursos pedagògics	// 77
6.2.1.	Necessitats no explícites que també tenen les UEC	// 80
7.	Reflexions entorn els elements que poden afavorir un bon assessorament i una bona resposta educativa.	// 83
7.1.	La intervenció psicopedagògica.	// 83
7.1.1.	Els quatre temps de la intervenció psicopedagògica: prevenció, derivació, estada i retorn a l'IES.	// 85
7.1.2.	Requeriments de base per plantejar una intervenció psicopedagògica a les UEC.	// 87
7.1.3.	Aspectes que milloren els resultats de la intervenció	// 94
7.2.	El treball dins la UEC: Aspectes organitzatius i de funcionament que afavoreixen la resposta a les necessitats de l'alumnat	// 94
8.	Avaluació del procés d'investigació i els seus límits	// 135
9.	Conclusions i prospectiva	// 141
10.	Bibliografia	// 149
11.	Annexos	// 153

## 1-INTRODUCCIÓ

---

La prolongació dels períodes d'escolarització obligatòria ha comportat l'aparició de nous escolars i de nous tipus de relació dels adolescents amb l'escola. Ens trobem que la obligatorietat no implica necessàriament més motivació dels alumnes ni més valoració cultural de les noves activitats de l'escola.

La reforma ha introduït algunes millores substancials en la qualitat de l'educació mitjançant l'establiment de criteris de flexibilitat i diversitat, així com l'avenç en la participació social, però amb aquest allargament massiu de l'escolarització s'han aguditzat conflictes de diferents tipus: entre l'alumnat desmotivats per unes activitats escolars impregnades d'academicisme escolar; conflictes de cultures institucionals i desconcert del professorat que es troba en la dicotomia de si l'escola ha de ser selectiva o igualadora, culturalista o educadora, si ha de preparar pel nivell educatiu posterior o ha de preparar per a la vida...; la doble titulació en acabar l'ESO fa existir el risc d'aplaçar dos anys més tard el fracàs als 16 anys, amb el problema de la no titulació.

Ens trobem amb una realitat produïda pel mateix sistema: els adolescents que no s'adaptin als requisits mínims dels IES, es separen del seu context social i escolar per situar-los en una petita institució educativa: la UEC.

Aquest procés succeeix enmig de les desestabilitzacions que es produeixen en els instituts quan aquests alumnes inadaptats al medi escolar i quan equips de professors poc preparats per atendre aquesta problemàtica i amb pocs medis per cobrir les seves necessitats, entren en dinàmiques difícils de reconciliar.

Personalment veig que m'ha calgut fer un procés prou complex per encaixar la línia d'aquest projecte dins aquesta realitat. La meva primera impressió davant tota aquesta problemàtica fou de rebuig total d'aquesta "solució" excloent plantejada en forma de UEC, perquè m'adonava que s'estava posant en perill el caràcter comprensiu de la ESO. Més tard, en conèixer i comprendre la situació d'impotència i de patiment que es vivia en la majoria d'IES davant de casos d'alumnes molt concrets em va fer replantejar les seves necessitats.

Ara ja no vull plantejar-me un sí o un no a les UEC, he passat a comprendre que la meva futura tasca com a psicopedagoga es situa en un altre nivell, en referència a les UEC, he d'estar al servei dels alumnes que passen per circumstàncies difícils, he de

contribuir al seu desenvolupament positiu, fent la mediació amb els professionals que hi treballen directament dia a dia. Contribuint a la millora de la situació de cada alumne com a persona que és, sistèmicament es pot contribuir a una millora del sistema social, i a l'inversa. No és que no siguin importants les maneres com es facin aquestes actuacions (Atenció integrada a la diversitat, UAC, UEC...) ho són, i defineixen les possibilitats d'aprenentatge que sorgiran, que de fet espero poder aprofitar, però sempre des del punt de partida dels subjectes que me'l poden facilitar: de la seva situació, dels seus dubtes, seguretats, experiències, conflictes, desequilibris, i també del seu model.

Aquest document ha estat pensat fonamentalment perquè compleixi dues funcions, la d'aprofundir en la comprensió de la realitat de les UEC i més tard poder reflexionar entorn els elements que poden afavorir un bon assessorament psicopedagògic i una bona resposta educativa en aquest context.

Com a conseqüència he dedicat els primers capítols a explicitar les meves indagacions respecte el marc de les UEC i el tema d'assessorament i d'intervenció educativa que s'hi relaciona. A continuació he definit els models teòrics que podien sustentar la meua proposta, els quals es complementen entre sí. Són el model constructivista d'orientació i intervenció psicopedagògica que utilitzo com a plataforma de treball base, el model d'intervenció participatiu, que s'articula amb el tercer, l'enfocament conductual positiu per aconseguir una resposta d'assessorament i educativa clara, prou estructurada.

Seguidament, fent explícit l'enfocament metodològic qualitatiu escollit, he començat a desgranar la part pràctica en el capítol 5, concretant els objectius, el procés fet per a la recollida de dades, la justificació dels procediments emprats i la concreció de les dimensions d'anàlisi.

Aquest capítol pràctic, està encadenat al següent capítol 6, on es recullen els resultats de la investigació. Els resultats han aglutinat dos aspectes axials: El primer, la concreció de la situació de les UEC observades tant a nivell intern de centre com a nivell de les relacions amb altres institucions i serveis. El segon, la identificació de les seves necessitats. L'anàlisi exhaustiu de les dades que ha aportat aquest capítol 6, ha facilitat entrar en el pla deductiu que il·lustra el capítol 7: són les reflexions entorn els elements que poden afavorir un bon assessorament i una bona resposta educativa. En aquest punt es fan propostes des de dos àmbits, el de la intervenció psicopedagògica real i hipotètica en el context de les UEC, i també l'àmbit intern de les UEC, referint-me als

aspectes organitzatius i de funcionament que podrien afavorir aquesta resposta de qualitat a l'alumnat que atenen.

A continuació faig l'avaluació del procés d'investigació seguit, contrastant el treball fet segons les fases predeterminades que m'havia plantejat, així com la valoració del nivell de consecució dels objectius proposats a l'inici, tenint en compte els límits dels que sóc conscient.

Finalment m'esplaio amb l'elaboració de les conclusions a que he arribat tenint en compte la quantitat d'interrogants i de respostes que he trobat al llarg de tot el procés de treball i reflexió que sistemàticament he anat fent amb motiu de la elaboració d'aquest projecte.

Canviant la línia d'aquest discurs, em permeto explicar i justificar una aportació de caire més personal que he afegit a aquest projecte.

Fa algunes setmanes, vaig visitar Amsterdam, com que aquest projecte m'acompanya arreu amb el pensament, tot visitant el museu Van Gogh em va assaltar una conmovedora associació d'idees: la dimensió humana de Vincent Van Gogh sempre turmentat per no saber què havia de ser a la vida, provant diversos oficis en els que fracassaria i finalment dedicant-se a la pintura sense èxit per als seus contemporanis.

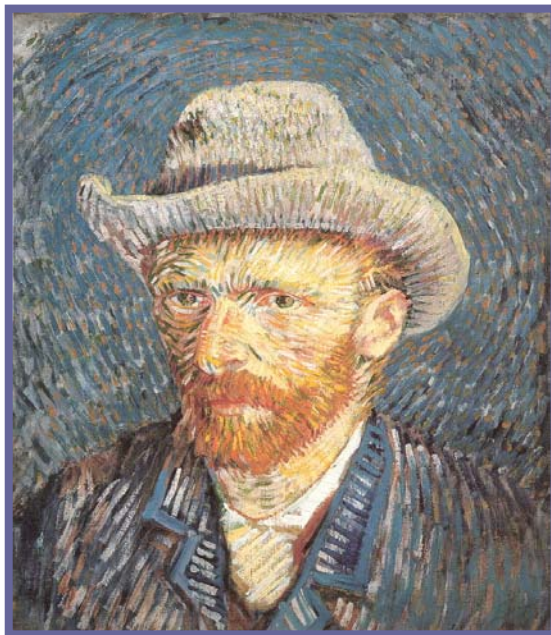
Fou una persona tímida i esquerpa, visqué amb la mala consciència d'haver de deixar que sempre el mantingués el seu germà, inclús quan als 35 anys, va haver de romandre ingressat en un sanatori degut al que qualificaven els seus veïns d'atacs de "bogeria" (només he tret en clar que anaven vinculats a algun tipus d'atacs epilèptics, - que ell atribuïa a la utilització de colors vius en les seves pintures- des de llavors aquests atacs se li repetien cada cop més sovint amb alguns intervals de millora). Quan va tenir 37 anys es va veure abocat al suïcidi.

Em va frepar el fet d'identificar alguns trets de la seva problemàtica amb la d'alguns nois i noies que s'escolaritzen a les UEC, a les UME... Fent mediació com a psicopedagogs sabem fer que consenteixin la nostra intervenció? Els podem ser de veritable ajuda? Aconseguirem un apropament persona a persona encara que actuem amb la consciència de professionals?

Mitjançant l'apropament a Van Gogh he establert una relació empàtica que em mostra vies possibles i impossibles d'intervenció. Per aquest motiu goso introduir algunes pinzellades seves al llarg d'aquest projecte<sup>1</sup> que em permetin confrontar el que estic escrivint amb la vivència de la seva personalitat, com a ésser que va mostrar



característiques de conducta i comportament que manifestaven dificultats d'adaptació al medi.



②

---

<sup>1</sup> Veure a l'Annex 1 els comentaris entorn part de l'obra de Van Gogh: *Acostar-se a la persona*.

## 2- JUSTIFICACIÓ

---

A continuació explicaré els perquès d'aquest pràcticum, la seva tipologia, els objectius i les raons de l'elecció i la pertinença, tots ells fonamentats en la concepció ecològica des d'on el psicopedagog pugui promoure una educació positiva i efectiva.

### 2.1. Tipus de pràcticum. Objectiu del projecte. Raons de l'elecció i pertinença.

Aquest pràcticum és en el seu inici un **pràcticum d'iniciació** perquè per primera vegada entro en contacte amb l'escolarització d'adolescents que no segueixen el ritme acadèmic ordinari.

En la mesura que he volgut ampliar-ne el coneixement mitjançant els contactes amb les UEC, i l'exploració de les seves dimensions, m'han anat sorgint noves fites de treball: aprofundir al màxim sobre aspectes que he cregut fonamentals, i tanmateix l'elaboració d'una proposta d'assessorament i d'intervenció. Aquests tres factors: el coneixement, l'aprofundiment i la proposta s'han conjugat en interacció per enriquir-se al llarg de les fases del treball, i alhora per modular-se mútuament.

Realment m'he adonat de la complexitat del sistema de les UEC. Cal conèixer les seves estructures, reconèixer-ne el grau de plasticitat, i articular-les de forma flexible, amb el punt de mira a l'assoliment d'objectius clars. La intervenció en aquest. Veig que precisament aquesta tasca demana un grau elevat de sabers (saber, saber ser, saber fer, saber estar), i comporta un alt nivell de control de la pròpia conducta en relació als diferents contextos.

S'entreveu doncs, que la tasca d'assessorament que plantejo es realitza des del lloc professional de **psicopedagog d'un EAP**, que podria realitzar les seves funcions de forma externa però sistematitzada a les UEC, entre altres centres.

L'**objectiu** principal és:

*“Elaborar una proposta d'intervenció psicopedagògica que serveixi de guia i pugui ser útil a les UEC per aconseguir proporcionar una formació als seus alumnes adolescents conseqüent amb les seves necessitats d'integració social i de configuració positiva de la pròpia identitat.”*

També concreto objectius secundaris que m'impliquen personalment en l'aprenentatge:

- Conèixer la situació en que es troben les UEC i els seus alumnes dins el context del sistema educatiu.
- Contactar amb la realitat dels equips d'assessorament psicopedagògic: el seu funcionament i dinàmica de treball, organització, relacions amb les UEC i els IES, com es porta a terme l'assessorament, la participació, la col·laboració amb els centres...
- Esbrinar quines ajudes provinents dels equips d'assessorament psicopedagògic els podrien ser de profit per aconseguir algunes fites valuoses i arribar a la millora de qualitat que es plantegen.
- Elaborar un treball de pràctiques al màxim proper a la realitat de les UEC i dins el marc de les possibilitats de treball del psicopedagog. Que doni vies d'intervenció clares i contextualitzades dins la problemàtica actual, recolzades en un marc teòric que s'adapti als requeriments de la societat d'avui dia.
- Aconseguir el màxim de vivències que em situin i em facin actuar en primera persona, dins la complexitat dels centres que efectuen intervencions especials dins aquest context.
- Discutir la viabilitat del pla i reflexionar sobre la validesa interna i externa del projecte, el seu abast i possible generalització.

Les **raons de l'elecció** d'aquest projecte, en un principi foren poc concretes, semblava poder entrar en una nova aventura, apropant-me a un món desconegut, arriscat i en principi incontrolable. En un segon moment vaig adonar-me com era de vast i emmaranyat, calia fer-se enrere? No vaig poder per que ja havia connectat amb la vessant útil d'aquesta tasca. Totes les UEC que vaig visitar, van coincidir amb el seu interès per un treball d'aquest tipus, el sentien com una ajuda, cosa que em va alegrar i em va esperonar a tirar endavant amb el fort punt d'ancoratge que ha suposat per a mi el consultor Enric Bolea.

Precisament la **pertinença** d'aquest treball se situa en aquest punt: **la utilitat** que té la

intervenció psicopedagògica en el marc de les UEC, perquè existeix un buit en aquest camp i convé que aquests centres evolucionin en una línia innovadora, en sintonia amb les característiques diverses de l'alumnat que atenen i responen qualitativament als requeriments que exigeix la societat actual.

Pretenc doncs, aconseguir els objectius que m'he proposat, tot i que vec cada cop més clara la modèstia dels meus coneixements i experiències. Ara bé, personalment estic visquent l'aventura d'aquest projecte de forma plena, ja que m'assalta el pensament en les coses més insignificants de cada dia.

## **2.2. Àmbit: Intervenció psicopedagògica en situacions de risc d'exclusió.**

Aquest àmbit sempre ha tingut connotacions que preocupen la societat, però en l'actualitat es fan més àlgides perquè estem en un període de canvis continuats.

La Comissió Internacional sobre Educació per al segle XXI de la Unesco<sup>2</sup> considera que l'educació és una “utopia necessària” inicia el pròleg del seu informe amb les paraules: *En front els nombrosos desafiaments del futur, l'educació constitueix un instrument indispensable perquè la humanitat pugui progressar cap a ideals de pau, llibertat i justícia social.*

I més endavant afegeix: *L'educació pot ser un factor de cohesió si procura tenir en compte la diversitat dels individus i dels grups humans, i al mateix temps, evita alhora, ser un factor d'exclusió social.*

És fàcil comprendre que la competitivitat segueix un progrés que produeix marginació acceleradament. Com explicita l'equip docent de l'escola Xavó-Xaví<sup>3</sup>: quan la capacitat d'abstracció i de raonament verbal es converteix en el principal valor humà, s'embota la sensibilitat dels mestres per a descobrir altres valors a educar: inclús progressivament es perd la capacitat d'admetre'ls. D'aquí que en el sistema actual totes les solucions estiguin enfocades, de forma més o menys subtil, a separar, a proporcionar el màxim nivell als *bons*, i, com a conseqüència a relegar als que no entren en el *ranking* de l'èxit social.

---

<sup>2</sup> Informe Unesco 1996, pag, 13 i 59.

<sup>3</sup> Equip de mestres de l'Escola Xavo-Xaví. *El adolescente marginal, escuela y trabajo*. Ed. Rosa Sensat 1998.

Es pot constatar que avui dia hi ha adolescents que no són volguts a les escoles, que tampoc no volen anar a l'escola, però que a vegades han pogut rebre una atenció positiva en diferents recursos externs.

Cada UEC ha inventat el que ha sabut, ha adaptat el que ja tenia, ha planificat amb alguna lògica. No hi ha cap document bàsic que estableixi les línies elementals del que ha de ser o no ha de ser. Els grups que han posat en marxa experiències educatives en aquesta línia estan patint una gran precarietat. Resulta que precisament els que tenen més dificultats són atesos, també, amb dificultats de tota mena.

Val la pena no generalitzar ni la tipologia dels alumnes que arriben a les UEC ni el fet que siguin incompatibles amb totes les institucions educatives. A l'adolescència tot és mòbil i canviant, també les situacions de dificultat.

El que sí que cal tenir present és que aquest àmbit forma part intrínseca del marc d'actuació del psicopedagog, així com la prevenció, i constitueixen la plataforma base del seu treball.

### **3. DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT DE LES UEC**

---

Dedicaré aquest apartat a situar la realitat que jo he captat de les UEC mitjançant la seva definició i des de la normativa que l'acull. Al final hi haurà l'intent d'entrar en la seva perspectiva de projecció de futur. Aquest apartat vol ser al màxim d'objectiu perquè proporcioni prou elements que serveixin per organitzar el plantejament de tot el projecte.

#### **3.1. Què és una UEC?**

Una UEC, tal com indica el seu nom, fa referència al concepte de Unitat d'Escolarització Compartida, que és una forma d'escolarització específica inclosa dins les mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat de l'alumnat de secundària que presenta necessitats educatives especials derivades de la inadaptació al medi escolar.

A continuació explicaré el significat d'aquests termes i les implicacions que comporten en el moment socioeducatiu actual.

- El concepte de “unitat” situa les UEC com a entitat amb personalitat pròpia, però vinculada amb el sistema, en aquest cas el sistema educatiu ordinari. Són unitats d'escolarització externes, que normalment no constitueixen un centre ni estan configurades com a institució per sí mateixes, sinó que en ocasions formen part d'una organització que dona serveis educatius múltiples, com poden ser Crèdits de Formació Ocupacional, cursos de Garantia Social, Ecoles Taller... Si aprofiten l'avantatge de trobar-se junts i comparteixen els recursos, poden aconseguir situacions educatives més beneficioses.
- El terme “escolarització” es refereix al fet que garanteix l'atenció educativa a un alumnat que està en edat d'escolarització obligatòria –normalment de 14 a 16 anys– duent a terme un tipus d'ensenyaments específics per tal de flexibilitzar els currículums i adaptar-los a les característiques i als coneixements de l'alumnat, considerant la promoció i la concreció de les competències bàsiques que facilitin la inserció social i laboral.
- El concepte “compartida” presuposa que aquestes unitats escolars externes han d'estar estretament vinculades al centre docent de l'alumne, del qual continuarà

depenent als efectes acadèmics i administratius. També es comparteix el currículum de referència, que ha de correspondre als objectius generals de l'etapa d'educació secundària obligatòria i partint del projecte curricular de l'IES de procedència.

En l'origen de les UEC hi conflueixen vàries circumstàncies que són fruit de l'aplicació de la LOGSE. Per una banda aquesta llei no pot donar resposta educativa a un sector minoritari d'alumnat que entra en conflicte permanent i greu amb l'escola, els IES pressionen i reclamen a l'administració educativa l'existència de recursos no escolars per poder derivar aquests nois i noies. D'altra banda, les aules-taller (organitzades en una plataforma: PAT) i algunes altres organitzacions similars d'iniciativa social reclamen, també a l'administració educativa un espai propi d'intervenció en el marc del sistema educatiu, ja que encara que amb la LOGSE hi hagi un canvi normatiu, la realitat i les necessitats dels adolescents que ells atenen, no canvien. Per tant les UEE, que més tard s'anomenen UEC, es creen com a resultat de les negociacions entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat i la Plataforma d'Aules Taller.

La Resolució de 30 de juny de 2001<sup>4</sup> caracteritza de forma plena el concepte d'aquestes unitats, a continuació en recullo els aspectes definidors més rellevants:

L'escolarització compartida és una mesura extraordinària i extrema, que s'adopta un cop s'han esgotat les mesures d'atenció a la diversitat que han d'oferir els IES. Està destinada als alumnes amb necessitats educatives especials derivades de la inadaptació al medi escolar, que a més d'un retard en els aprenentatges presenten de forma reiterada i contínua alguna de les característiques següents:

-Desajustaments conductuals greus que es manifestin en situacions d'agressivitat o violència que posin en perill la convivència del centre.

-Absentisme injustificat, rebuig escolar, existència de conductes predelictives greument perjudicials, contràries a les normes de convivència del centre.

Els alumnes susceptibles d'aquesta mesura extraordinària d'escolarització han de tenir cursat, preferentment, el primer curs de l'ESO, o bé tenir com a mínim, 14 anys i en cap cas més de 16.

L'escolarització en aquestes unitats ha de suposar una escolarització compartida amb l'IES en què l'alumne estigui matriculat, del qual continuarà depenent als efectes

---

<sup>4</sup> *Instruccions de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa per establir el procediment d'escolarització compartida i el traspàs d'informació sobre l'avaluació de l'alumnat d'ESO, entre els instituts d'ensenyament secundari i les unitats d'escolarització compartida. Veure Annex 7.*

acadèmics i administratius. Les activitats que s'hi imparteixin han de tenir com a últim refent els objectius generals de l'etapa d'educació secundària obligatòria, ajustades a les característiques i coneixements de l'alumnat; tindran preferentment un caràcter globalitzador i d'aplicació pràctica i han de tenir en compte la promoció d'habilitats que facilitin la inserció social i laboral.

La escolarització en aquestes unitats, ha de ser sempre de caràcter temporal i caldrà revisar-la al llarg del curs escolar. És necessari que l'alumne no perdi la vinculació amb el seu centre d'origen, sempre que sigui possible s'ha de procurar que la escolaritat compartida comporti per part de l'alumne la realització d'algunes activitats en el centre docent al qual pertany. La UEC ha de prioritzar les activitats que promoguin l'adquisició de les habilitats necessàries per a la readaptació de l'alumnat al medi escolar ordinari.

### **3.2. Marc general de referència**

Les UEC tenen per antecedent les antigues aules-taller. Des de la reforma, les UEC s'han reconvertit en espais més vinculats a l'escola, al menys pel que fa al tipus de matèria que s'hi dona, si més no, un percentatge. Són espais que solen complir una funció important de contenció educativa i de treball per la incorporació al món social que es fa amb joves conflictius que han superat tota mena de recursos. Des d'un punt de vista més pràctic podríem dir que és un recurs al que pot arribar un jove escolarment desmotivats, abans de complir els 16 anys, per no quedar-se al carrer.

Entre l'abans de la Reforma i el després hi va haver un trencament molt gran per a les institucions que donaven aquest servei.

Abans de la reforma eren Justícia Juvenil i la DGAI els organismes que gestionaven les aules taller, es valorava molt la seva tasca des de la vessant social i la preparació per la integració al món laboral que oferien als nois inadapats al medi escolar.

Amb la reforma s'anuncia a aquestes institucions que deixin aquest servei perquè quedarà obsolet amb el nou sistema educatiu comprensiu, però la realitat fou que abans de finalitzar el primer curs de reforma el Departament d'Ensenyament va demanar els seus serveis amb caràcter urgent. Des de llavors, ha anat creixent la demanda, amb la dificultat que actualment hi ha molts tràmits burocràtics que alenteixen el procés de traspàs, però també hi ha més punts de control per evitar traspàs massius sense haver



esgotat tots els recursos que pot generar el centre.

La filosofia que promou el Departament d'Ensenyament és que la UEC sigui una institució mediatra per retornar a l'escolarització ordinària, que s'hi faci una estada transitòria, però de fet el problema és que en realitat és molt rar que l'alumne hi torni plenament, per tant, com apuntava fa un moment, hi ha el perill que es converteixi en un espai per desviar els alumnes, i que els centres no s'esforcin prou a desenvolupar programes de prevenció ni de planificació suficient per atendre la diversitat.

### **3.3. Marc normatiu**

La progressió en funció de les necessitats que dia a dia es van enregistrant en aquest àmbit, i la voluntat de donar-hi resposta és la nota que marca l'evolució en la normativa de les UEC.

El Departament d'Ensenyament, des de fa 4 cursos, ha arribat a acords amb determinades institucions per poder oferir activitats complementàries, considerant l'experiència dels professionals d'aquestes institucions en l'atenció a joves amb risc de marginació, amb trets d'inadaptació social, amb conductes predelictives o altres de similar naturalesa. Aquests acords a que ha arribat el Departament han introduït gran varietat d'iniciatives en aquest àmbit: institucions concertades, empreses privades organitzades per donar serveis educatius a altres entitats, organitzacions no governamentals amb iniciativa educativa,...que solen anar vinculades a corporacions locals –Ajuntaments i/o Consells Comarcals- per afavorir l'efectivitat de la seva actuació. La Generalitat contracta els seus serveis amb un conveni que es renova anualment sense que s'hagi establert un acord amb els seus educadors, s'adjudica una quantitat de diners per mòduls d'acció educativa i una quantitat de diners per alumne que s'hi escolaritza.

Les anomenades en un principi UEE (Unitats d'Escolarització Externa) que més tard es conceptualitzen com a UEC (Unitat d'Escolarització Compartida) van quedar legalment configurades amb diverses resolucions que han anat concretant al llarg del temps la funció i la organització d'aquestes unitats educatives. A continuació analitzaré les que més han marcat la seva evolució.

*Resolució de 19 de juny de 1997<sup>5</sup> per a qual s'aproven instruccions relatives a l'organització del currículum a l'educació secundària obligatòria per l'atenció a la diversitat dels alumnes.* En el seu annex, a l'apartat 3 on es delimiten les adaptacions del currículum que comporten canvis significatius en el currículum establert i s'entenen com a modificacions curriculars, l'escolarització compartida ja es contempla la mesura extrema que cerca mesures complementàries a l'escolarització ordinària, per tal que el seu alumnat adquireixi les capacitats establertes per l'ensenyament bàsic en un context que els pugui resultar més motivador. Es puntualitza a quin tipus d'alumnes va destinada la mesura, i la obligatorietat que els alumnes estiguin inscrits a un institut per compartir escolaritat en el centre especialitzat. No concreta quin tipus de qualificació professional han de tenir els educadors. Es conceptualitzen aquestes unitats en el marc de les UAC (Unitats d'Adaptació Curricular) externes, però reconegudes pel Departament d'Ensenyament. S'aproximen els àmbits en que es pot desenvolupar l'ensenyament (orientació professional, àrees instrumentals i tallers), sense indicar obligatorietat. També es planteja la possibilitat que l'alumne pugui retornar a l'IES de procedència gradualment. I finalment es puntualitza que la sol·licitud de traspàs d'aquests alumnes al centre especialitzat es farà per mediació del centre, de l'EAP i d'Inspecció adreçant-se per la seva resolució a la Direcció General d'Ordenació Educativa.

*La Resolució de 18 de maig de 2000<sup>6</sup> que dóna instruccions per l'organització i el funcionament dels centres docents d'educació secundària de Catalunya per al curs 2000-2001* especifica algun aspecte més apuntant que l'escolarització a les UEE tindrà sempre un caràcter temporal i revisable al llarg del curs escolar, encara que no concreta de quina forma s'ha d'aconseguir. En referència a la flexibilitat i adaptació dels currículums que cal practicar-hi, es puntualitza el seu caràcter globalitzador i d'aplicació pràctica tenint en compte la promoció i la concreció de les competències curriculars establertes per als centres de secundària, necessàries per a la readaptació de l'alumnat al medi escolar ordinari.

En referència a les propostes de derivació a les UEE s'explicita que caldrà que vagin acompanyades, a més a més dels informes d'inspecció i dels EAP, de l'autorització dels pares.

---

<sup>5</sup> Consultat a la Normativa per al curs 97-98, número 669 de juliol de 1997

<sup>6</sup> Consultada al Full de Disposicions i Actes Administratius del Departament d'Ensenyament nº 819, maig del 2000.

*Resolució de 30 de juny de 2001. Instruccions de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa per establir el procediment d'Escolarització Compartida i el traspass d'informació sobre l'avaluació de l'alumnat d'ESO, entre els Instituts d'Ensenyament Secundari i les Unitats d'Escolarització Compartida*<sup>7</sup>.

Aquesta nova normativa atén a la necessitat de concretar les actuacions per establir el procediment d'adscripció i les condicions d'escolarització de l'alumnat susceptible d'assistir a les ja anomenades UEC.

En l'acord que el Departament d'Ensenyament arriba amb entitats i corporacions locals per oferir les activitats de UEC, considera l'experiència i especialització dels educadors en l'atenció als joves que reuneixen les característiques dites.

S'explicita que la UEC ha d'oferir la possibilitat de seguir l'etapa d'ESO en grup reduït i amb continguts adaptats fent possible (no obligatoriament) que una part de les activitats es puguin fer al centre docent d'origen.

Una altra novetat és la creació d'una comissió de treball que s'encarregarà de fer el seguiment escolar psicopedagògic en el moment de la derivació, i de fer una valoració trimestral de l'alumne, aquesta comissió haurà d'estar formada pel tutor de l'alumne a l'ESO, per l'EAP i per la persona responsable de l'alumne a la UEC.

Com a mesura excepcional que es considera la derivació a una UEC, es concreta que per sol·licitar-la l'IES d'origen haurà d'haver exhaurit totes les possibilitats d'adaptació i d'atenció personalitzada segons els recursos de què es disposi.

Ahora s'especifica el procediment de derivació: 1- Proposta escrita del tutor de l'alumne a l'IES, dirigida a la Comissió d'Atenció a la Diversitat del centre. 2- Anàlisi de la proposta per part de la Comissió amb estudi de les mesures de què disposa el centre. 3- Si s'accepta la proposta el director l'eleva a Inspecció amb un informe de l'EAP i amb l'acord escrit dels pares de l'alumne. 4- La Inspecció ho eleva al Delegat Territorial informant positivament o negativament. 5- El Delegat Territorial fa la resolució i la trameta al centre d'ESO, al responsable de la UEC i al Servei d'E.Especial i Programes Educatius.

Dins la mateixa resolució també es concreta la obligació de crear una comissió de treball per fer el seguiment trimestral acadèmic, d'avaluació i acreditació escolar dels alumnes escolaritzats a la UEC, formada per: el tutor de l'alumne a l'IES, l'EAP i la persona responsable de l'alumne a la UEC.

---

<sup>7</sup> Veure aquesta normativa vigent a l'annex 7.

En el mateix document s'especifica el procés a seguir pel retorn de l'alumne a l'IES de procedència –si es dona el cas-, així com els motius que poden provocar baixa en una UEC: el compliment dels 16 anys i l'absentisme injustificat.

Finalment es concreta que es designarà un inspector per a la supervisió de l'atenció educativa en aquests centres.

### **3.4. Funció del Psicopedagog en aquest context**

A continuació explicaré les limitacions que tenen les UEC respecte l'acompliment de la funció assessora als seus centres en base a la normativa actual.

Les funcions dels EAP, com ja coneixem, són 6: la prevenció educativa, la detecció i valoració multidisciplinària, l'elaboració del programa de desenvolupament individual i seguiment, la orientació escolar i professional, l'assessorament als mestres i la contribució al disseny del quadre de necessitats del sector.

D'aquestes 6 funcions se'n deriven els àmbits d'actuació del psicopedagog, però respecte les UEC, la intervenció queda diluïda perquè la normativa és poc específica.

La Resolució de 21 de juny de 1999 que dona instruccions d'organització i funcionament dels serveis educatius del Departament d'Ensenyament per al curs 1999-2000, detalla com s'ha d'organitzar l'atenció als centres i com ha de funcionar la seva intervenció. Aquesta resolució sembla indicar que les UEC, s'haurien de situar dins l'àmbit d'intervenció dels IES, i això implica que només els correspon l'atenció dels PSP de l'EAP en els moments que dicta una altra normativa específica per als IES en relació amb les UEC: la Resolució de 30 de juny del 2001 (ja comentada en l'anterior apartat), on s'especifica que el psicopedagog intervé en el procés de traspàs de tres maneres:

- 1- Fent un informe psicopedagògic<sup>8</sup> de l'alumne que es vol derivar a la UEC, el qual inclou una valoració dels trets comportamentals que presenta, els aspectes a prioritzar per compensar les dificultats de la seva adaptació escolar, i justificació de la necessitat i conveniència d'assistir a la UEC. Aquest informe s'adjunta amb la proposta del tutor i l'informe del director de l'IES.
- 2- Seguiment acadèmic, avaluació i acreditació escolar mitjançant la seva participació en la comissió de treball composta pel tutor de l'alumne a l'IES i la persona responsable de l'alumne a la UEC, realitzant un pla d'actuació que cal revisar

trimestralment. Aquest pla d'actuació acota els objectius de la següent forma: prioritzant les capacitats de l'etapa, determinant el contingut de les àrees del currículum, explicitant els objectius didàctics, activitats d'aprenentatge i activitats d'avaluació, i també concretant estratègies metodològiques, d'organització i recursos.

La comissió també té la funció de seguir trimestralment el pla d'actuació i realitzar-ne una acta.

En finalitzar cada curs un membre de l'EAP col·labora amb la junta que es constitueix per fer l'avaluació de cada alumne i prendre les decisions oportunes. La Junta d'Avaluació està formada pel membre de l'EAP, el director, professors i el tutor de l'alumne de IES, i també el responsable de l'alumne de la UEC.

- 3- Retorn, si s'escau, de l'alumnat al centre d'ESO de procedència. L'EAP com a membre de la comissió de treball participa en l'elaboració de l'informe de seguiment i avaluació corresponent on es comunica a la direcció de l'IES aquesta decisió.

Aquesta intervenció de l'EAP és molt protocolària i no té incidències directes d'assessorament a les UEC, per el que s'entén que aquí hi ha un gran buit. Certament les UEC són unitats amb caràcter de centres privats concertats i semblaria que haurien de cobrir aquesta part assessora amb els propis recursos, però la realitat està en que la major part de UECs són organitzacions que funcionen amb els mitjans mínims, i no poden permetre's pagar un assessorament continuat a centre amb les quotes del conveni que els dona el Departament.

### **3.5. Agents educatius, sanitaris i socials implicats. Relacions col·laboratives.**

Tal com hem anat veient en els punts anteriors, les institucions i les persones vinculades a l'àmbit de les UEC són bàsicament tres: Les mateixes UEC, els IES i els EAP.

En aquest projecte procuro aprofundir en el coneixement d'aquests tres agents educatius bàsics i fer alguna incursió en el coneixement d'alguns dels agents específics. Tots ells tenen uns rols adquirits, dinàmics, perquè són producte de la interacció entre els altres

---

<sup>8</sup> A l'annex 2 es pot veure un exemple d'informe psicopedagògic per al traspàs d'un alumne a la UEC.

agents associats amb vincles institucionalitzats. A continuació desgranaré les seves característiques més rellevants.

- a) *Les UEC*: els seus professionals tenen una formació diversa: poden ser mestres, educadors socials, pedagogs, psicopedagogs, professors de secundària... Segons els anys d'experiència del centre i la multiplicitat d'activitats educatives que s'hi donen, en depèn que hi hagi una coincidència de professionals amb estudis superiors i la continuïtat en el mateix centre del professorat. Degut a que les UEC en si mateixes són espais de nova creació, conflueix el fet que els agents educatius formen equips docents poc consolidats, els educadors que hi treballen són joves i tenen poca experiència perquè aquesta sol ser una de les seves primeres feines –a excepció feta de la persona que sol dirigir la unitat-, si hi sumem el fet que els sous que se'ls adjudiquen estan per sota de la mitja per la titulació que tenen, ens trobem que aquest personal es troba en una fase d'inestabilitat laboral, estan de pas a les UEC, fins a aconseguir una feina millor. Aquesta situació no sol donar-se en les UEC que depenen d'una institució educativa privada concertada amb tradició de treball en aquest sector, ja que combinen les actuacions dels seus professionals en les diferents àrees educatives que porten: escoles taller, cicles formatius, programes de garantia social... i en comprendre que la seva feina serà estable si s'asseguren una formació, han constituït equips docents compactes i prou competents davant les dificultats del dia a dia que comporta el tracte amb aquests nois i noies.
- b) *Els IES*: Es constaten diferències substancials entre els agents educatius dels IES de nova creació de després de la reforma, i els IES amb tradició històrica com a instituts de secundària anterior a la reforma. L'estructura organitzativa i de funcionament dels IES de nova creació és més adaptativa a les necessitats d'atenció a la diversitat, els professors estan més disposats a treballar en equip, i estan més oberts a provar noves estratègies. L'estructura organitzativa i de funcionament dels IES amb tradició històrica és molt pautaada, l'equip acorda el rol de cadascú i el respecte als límits de la tasca que cada membre té assignada, a partir d'aquí cada professional espera poder actuar amb autonomia per impartir els coneixements adients a les expectatives que s'ha creat. Sovint, però, aquestes dues situacions, de forma més o menys accentuada conviuen en tots els centres de secundària, i estan en evolució contínua, cosa que es detecta si ens fixem, per exemple, en com

s'organitzen per articular l'atenció a la diversitat: grups flexibles, desdoblaments, projectes, UAC,... o en com acorden les pautes d'avaluació i la promoció. Paral·lelament, el tipus de relació que estableixen amb les UEC amb la tutorització dels alumnes i la capacitat per oferir oportunitats d'inserció al medi educatiu ordinari, configuren també la cooperació esperable entre els seus agents.

- c) *Els EAP*: Considerant, com es dona en el meu cas, que em situo des del punt de vista de l'EAP a l'hora de fer la recerca per aquest projecte, fa que intentis apreciar característiques subtils d'aquests agents educatius. Dins la petita mostra que he vist, i segons els coneixements previs que ja en tenia, considero que són professionals que organitzen molt els espais de la seva feina en base a les seves funcions. Quant a equip mostren un nivell de maduresa important, es mostren reflexius, coneixen els seus límits i tenen criteris propis. Tenen la capacitat per introduir noves metodologies de treball i d'innovació als centres que assessoren i poden articular estratègies per afavorir el treball en grup dels docents, sovint amb una base teòrica clara. Quant a la seva relació amb les UEC, la senten un tant ambígua perquè la normativa per a EAPs no explicita fins a quin punt cal prioritzar l'assessorament a aquestes unitats que tenen origen privat concertat i haurien de disposar de recursos propis per assessorar-se, per tant, de moment la majoria d'EAP actuen segons les demandes concretes que els fan aquests centres. Es té la creença que el gran treball dels EAP no ha de ser les UEC, sinó l'atenció a la diversitat a nivell preventiu per evitar arribar-hi. Als EAP els preocupa l'evolució del sistema educatiu cap a l'exclusió: "primer es creen les UAC, després les UEC, i més endavant qui sap..." quan per contra, la tendència d'acceptació mundial és la de potenciar la inclusió. També és força generalitzada la visió de que en ocasions les UEC són el punt de reunió de molts alumnes amb dificultats greus. Es compren que quan s'ajunten són com una bomba que explota sovint si al darrere no hi ha un projecte clar i compartit de les línies d'actuació dels seus agents i els recursos necessaris.

Esporàdicament també s'hi impliquen altres agents que pertanyen a serveis socials, i sanitaris.

Provenen dels serveis sanitaris:

- CAPIP o CESMIJ (Centre de Salut Mental Infantil i Juvenil)
- UCA (Unitat de Crisi dels Adolescents)

- UME (Unitat Medico-Educativa)
- Hospitals de dia
- SAAP (Serveis d'assistència primària)
- DAM (D. Atenció al Menor)

Provenen dels serveis socials, són principalment els serveis de protecció al menor:

- DGMPA (Direcció General de Mesures Penals a l'Adolescent)
- DGAI o DGAM (Direcció General d'Atenció al Menor)
- EAIA (Equip d'atenció a al Infància i a l'Adolescència)

Els serveis sanitaris del CESMIJ i de la UCA ofereixen tractaments temporals als alumnes, que sota prescripció mèdica, ho necessiten. El procés per arribar-hi sol ser via urgència mèdica, quan els alumnes entren en una crisi descontrolada.

La UME depèn del Departament d'Ensenyament i del Departament de Sanitat, ofereix tractaments de caràcter temporal als adolescents, els quals hi arriben mitjançant un dictàmen psicopedagògic que recomana aquesta modalitat d'intervenció sanitario-educativa. Pràcticament la totalitat dels seus alumnes provenen d'escoles ordinàries, però solen haver passat per algun dels serveis sanitaris esmentats. Perquè es faci efectiu el traspàs d'alumnes a aquesta institució es requereix el consentiment dels pares i també el dels nois a assumir una sèrie de compromisos com ara: el compliment de l'horari pactat, la quantitat d'entrevistes acordades amb la família i els objectius sanitari-educatius que es proposa al centre des de l'atenció multidisciplinària.

Respecte als Hospitals de Dia, les UEC cerquen models de col·laboració on es pugui articular l'horari de l'alumne donant-los una atenció compartida. S'hi accedeix via derivació psicopedagògica de l'EAP i també per prescripció sanitària. Aquesta és una modalitat nova de relacions que va en augment.

La cooperació amb el DAM no és massa freqüent, potser perquè aquesta figura només existeix en ciutats molt grans, però s'aprecia molt positivament per part de les UEC que hi tenen relació, ja que la persona de referència proporciona informacions valuoses de l'alumne, vist des de fora d'una institució, i es cerquen maneres de complementar les actuacions des dels dos àmbits.

La col·laboració que es fa entre aquestes entitats i les UEC és mediatitzada tan sols mitjançant informes sanitaris i psicopedagògics.



He fet una incursió pràctica a un d'aquests agents específics: La **UME Balmes II de Sant Boi**<sup>9</sup>.

A continuació presento resumidament alguns dels trets més característics de la seva actuació.

A la UME, hi treballa un equip multiprofessional que articula la branca sanitària amb la educativa, mitjançant un conveni, atenent casos individuals d'alumnes que mostrin situacions problemàtiques extremes: necessitats en el camp de la salut mental, d'educació escolar, de la vida familiar i socials. El seu projecte es basa en acollir el malestar que presenten els joves i transformar-lo en actes i decisions que condueixin a l'adolescent a establir, restaurar i produir vincles socials. Les activitats i tasques que proposen en forma de projectes parteixen del consentiment del subjecte i pretenen causar el seu interès i responsabilitat per poder posar premises a l'elaboració progressiva d'un Projecte de vida. Els professionals cerquen formes d'intervenció no directives ni intrusives, dirigides a oferir oportunitats de participació en activitats on el subjecte pugui escollir, fer o voler alguna cosa articulant dues voluntats: la de parlar del seu malestar i la del desig i interès per formar-se. El pas d'aquests alumnes per la UME és transitori però els tractaments solen abarcar almenys 2 o 3 anys de la vida d'aquests adolescents.

### **3.6. Projectió de futur de les UEC**

Els primers serveis de les UEC foren contractats pel Departament d'Ensenyament el curs 97-98, aquest serà el 5è curs que aquests serveis complementaris estan en funcionament.

La demanda d'aquest recurs extraordinari està en fase de creixement, actualment s'hi escolaritza un 0.3 % de la població total de l'alumnat, però es preveu que aquesta xifra creixi fins a un 1.2 % o màxim fins a un 1.3 %<sup>10</sup>.

Segons s'explica des del Departament, aquests primers cursos han estat caracteritzats per d'exploració del terreny, que han servit de prova per veure la direcció cap on cal

---

<sup>9</sup> Centre de Serveis Educatius Específics Balmes II. Unitat Medico Educativa. Sant Boi del Llobregat. Veure projecte educatiu-terapèutic a l'annex 4.

<sup>10</sup> Xifres que provenen de la secció d'Adaptacions Curriculars del Departament d'Ensenyament, de la qual n'és la cap la Sra. Blanca Díaz.

destinar els recursos, i precisament la previsió que es fa és la de destinar-hi un augment substancial de recursos econòmics.

També s'ha vist la necessitat d'afinar més en els filtres per controlar el traspàs d'alumnes dels IES a les UEC, per aconseguir que es faci un ús equilibrat d'aquest servei, evitant caure en l'abús. La responsabilitat de supervisió, està dipositada en l'EAP i en la Inspecció, ara per ara, però, és difícil fer dictàmens i traspassos quan hi ha poques sortides, pocs recursos a oferir sense sentir la coacció (ben entesa) dels centres implicats.

Els IES també estan fent esforços per millorar la seva organització i donar resposta a la diversitat d'alumnat que els arriba, la mostra està en iniciatives de caire preventiu que van sorgint, encara que només compten amb la voluntat dels equips docents dels centres, sense increment de recursos personals per part del Departament.

L'IES Vil·la Romana de la Garriga<sup>11</sup> és un d'aquests casos amb iniciativa, on es fa un minuciós treball de tutories individuals per acompanyar l'alumne en la marxa dels seus estudis i es busca la millor forma de resoldre els conflictes de convivència. Realment el personal docent cada cop pren més consciència col·lectiva dels reptes que ha d'afrontar, de la complexitat de la seva feina i de la necessitat del treball en equip.

Alhora, paral·lelament, el Departament està veient la necessitat que tenen les UEC de disposar de recursos psicològics per atendre millor les necessitats que presenten alguns dels seus alumnes. En aquest sentit s'està estudiant fer convenis amb hospitals de dia.

Poc a poc es va configurant una línia política lenta, però que està en evolució i apunta cap a:

- Incorporar-hi la vessant de sanitat mitjançant la potenciació de l'atenció psiquiàtrica infantil.
- Una atenció més acurada als centres d'Educació Especial, articulant-hi els recursos perquè puguin oferir un servei socialment més reconegut i de més qualitat.

---

<sup>11</sup> Extret de l'article monogràfic: "Còmplices para convivir". Cuadernos de Pedagogia nº304, Juliol-agost 2001. Veure Annex 4.

- Cercar formes de col.laboració entre els serveis sanitaris i els serveis educatius mitjançant convenis per abarcar més aspectes de l'atenció a la població infantil i juvenil.

Per tant les UEC tenen tendència a créixer, i a incrementar-se els recursos per millorar l'atenció a l'alumnat, també els IES cerquen estratègies de caire preventiu, encara que la seva progressió és molt lenta i difícil degut sobretot a la marcada cultura històrica dels docents, anterior a la reforma.

D'aquest panorama de futur en sorgeixen alguns interrogants:

- Estarem cercant solucions per la via de la inclusió o bé de l'exclusió?
- Les UEC seràn centres marginals, o posseiran la valoració social necessària per convertir-se en centres efectius i de qualitat? Encara que proliferin les UEC fins a un cert punt, es seguirà potenciant i incrementant el treball preventiu d'atenció a la diversitat des dels IES?
- Es pensarà en enfoc alternatius d'ensenyament-aprenentatge per a la diversitat d'alumnes dins els mateixos centres ordinaris?



③

## **4. PART TEÒRICA**

---

Reconec la necessitat de fer convergir la teoria amb la pràctica si volem ampliar els sabers en algun camp d'investigació. L'experiència pràctica sustenta la teoria, i la teoria, o experiència contrastada i acumulada al llarg del temps de molts professionals, sustenta la pràctica donant-li instruments que permetin garantir el màxim control dels processos que vindran determinats per les finalitats que ens proposem.

Aquesta convergència ofereix una base per fer prediccions, per tant ens proporciona la possibilitat de planificar prèviament a l'activitat preparant-nos per poder respondre a les possibles dificultats que poden sorgir en la pràctica.

Per tant, a l'hora d'analitzar situacions complexes i variables com és el cas de l'objectiu que em proposo, primerament prenc com a model teòric de base, el model Constructivista d'Orientació i Intervenció Psicopedagògica que proposen Carles Monereo i Isabel Soler (1996) . De forma complementària utilitzaré dos enfocos que s'articullen amb la concepció constructivista:

- El Model d'Intervenció Participatiu amb l'objectiu de la reconstrucció social que em permetrà fonamentar les intencions d'actuació sobre l'entorn i no tant en la persona individual. Fou compilat per Jaume Funes Artiaga, Lluís Toledano Gaju i Jesús Vilar Martín (2000).
- L'Enfocament Conductual Positiu que propugna Font Roure, J. (2001) m'haurà de proporcionar –einentment- una pauta en la vessant del “saber fer” fonamentat en les intervencions comprensives, les quals comporten una comprensió àmplia de la persona i els seus contextos socials, en funció de la conducta problemàtica sempre amb la finalitat d'ensenyar alternatives socialment acceptables.

### **4.1. El Model Constructivista d'Orientació i Intervenció Psicopedagògica**

L'enfoc educacional-constructiu de l'assessorament psicopedagògic<sup>12</sup>, té un principi al que vull subscriure'm per enfocar aquest treball: “L'aprenentatge és un procés de

---

<sup>12</sup> Monereo, C. i Solé, I. El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista. Alianza Psicológica. Madrid, 1996. Introducció, pp. 15- 32.

construcció interna de la realitat que implica, com a mínim, reorganització d'esquemes o d'estructures preexistents en l'aprenent".

L'assessorament psicopedagògic assumeix 4 premises bàsiques d'interpretació:

- 1- Que el desenvolupament humà s'ha d'entendre com un procés permanent d'enculturació<sup>13</sup> on les persones aprenem que hem d'aprendre coses.
- 2- La interacció entre el mediador (pares, educadors...) i l'aprenent es produeix dins un mateix context social on es donen rutines de les que aviat l'infant en fa categories.
- 3- El professor com a mediador especialitzat ha de guiar l'estudiant des dels seus coneixements previs a cotes cada cop superiors d'abstracció significació i autonomia. Hi ha d'haver planificació de les activitats per afavorir la negociació del significat dels continguts.
- 4- Les dificultats d'aprenentatge dels alumnes poden explicar-se com a dèficits en la mediació rebuda.

Com a conseqüència d'aquesta concepció epistemològica, l'assessorament psicopedagògic ha de tenir finalitat preventiva:

Un assessorament eficaç ha d'assegurar que les situacions interactives d'E/A es produeixin en les millors condicions: potenciant el bon funcionament dels mecanismes propis del centre.

- L'assessor pot participar de manera directa i activa en la confecció, seguiment i avaluació dels documents que defineixen la personalitat del centre: PEC, RRI, PCC, Plans d'innovació...
- Només quan es presenta un problema greu, no resoluble amb les mesures ordinàries, es proposen mesures excepcionals.
- L'assessor impulsa la concepció de projectes de centre coherents, cerca la millora de coordinació entre cicles i departaments, i intervé de manera indirecta per mitjà de professors i tutors.

Es tracta que el centre educatiu desenvolupi al màxim les seves potencialitats, d'aquí ve el paral·lisme que es pot establir entre el concepte de zona de desenvolupament potencial i el que seria una zona de desenvolupament institucional, amb la distància teòrica existent entre els avenços que pot realitzar una institució educativa sense ajuda o amb l'ajuda d'un assessorament eficaç.

---

<sup>13</sup> L'enculturació és el procés d'adscripció de les persones a la manera de viure, de ser i de pensar de la seva cultura. La cultura té necessitat de'autoprotégir-se, d'autoperpetuar-se. (A. Ghelen, 1984).

Aprofundint en aquesta zona de desenvolupament institucional, l'assessorament hauria de:

- Partir de la situació inicial de la institució: concepcions del professorat, de les seves pràctiques i del seu model de gestió.
- Ajudar a l'equip directiu i a l'equip docent en la presa de decisions ajustades als seus objectius i a les seves peculiaritats.
- Afavorir l'eficàcia de les reunions, la corresponsabilitat dels implicats en el compliment dels acords, el seguiment de les accions iniciades i la seva avaluació i revisió.
- Facilitar la creació de xarxes de comunicació entre tota la comunitat educativa contribuint al seu desenvolupament i fluidesa.
- Disposar de criteris per avaluar els alumnes amb dificultats d'aprenentatge, identificant el tipus i la intensitat de les ajudes que necessiten per progressar.

Des d'una anàlisi sistèmica de la realitat educativa, cal entrar-hi de forma global i integrada perquè els diferents contextes interactius en que intervé l'assessor estan formats per elements interdependents, de manera que qualsevol acció sobre un d'aquests elements produeix efectes de diferent intensitat sobre la resta.

D'altra banda, el mateix sistema educatiu manté relacions d'interdependència amb altres sistemes de naturalesa educativa, terapèutica, laboral, política o social, això obliga l'assessor a col·laborar amb professionals d'altres sistemes per tractar de consensuar marcs de cooperació que beneficiïn ambdues parts. La creació d'aquest context de col·laboració suposa partir d'un coneixement negociat sobre les funcions i els rols de l'altre, clarificant els límits i responsabilitats de cadascú.

Un altre objectiu al que es dóna preferència des d'aquest enfoc, com a conseqüència del que vaig concretant, consisteix a lograr una major autonomia de la comunitat escolar en la resolució dels propis problemes. Es rebutja la dependència professional, que afavoriria la indefensió dels professors davant els conflictes.

La concepció constructivista, que assumeix la naturalesa, les funcions i les característiques de l'educació escolar, té diverses fonts teòriques que la sustenten, algunes d'elles són:

- La teoria genètica del desenvolupament intel·lectual
- Les teories del processament humà de la informació
- La teoria de l'assimilació
- La teoria sociocultural del desenvolupament i de l'aprenentatge

També s'hi inclou la concepció de l'educació escolar com a pràctica social i socialitzadora, així com els components afectius relacionals i psicosocials del desenvolupament i de l'aprenentatge. Integrant els seus principis voldré vertebrar i donar coherència a aquest projecte.

## **4.2. El Model d'Intervenció Participatiu amb l'objectiu de la Reconstrucció Social**

La teoria sociocultural del desenvolupament i de l'aprenentatge fonamentarà el model d'intervenció participatiu<sup>14</sup> en que aniré referenciant algunes de les aportacions explicatives en aquesta part teòrica i en la part pràctica.

La concepció constructivista és sobretot una pràctica social i socialitzadora, i interpreto els seus principis en el marc de la naturalesa i les funcions de l'educació escolar.

Es parteix de la idea que cada persona ha de dur el seu propi procés en la tasca de selecció, organització i processament de la informació, així construeix els significats i atribueix sentit als continguts. Només ho pot fer un mateix, per això és individual. Però la major part dels significats que es construeixen ja són construïts prèviament perquè formen part dels sabers culturals.

Per aquest motiu són tan importants les situacions comunicatives, ja que construïm individualment sabers juntament amb els altres i sovint gràcies als altres.

Entrant en el món de la desadaptació social i volent aprofundir en les dificultats que tenen alguns alumnes per formar part de la societat majoritària, no podem separar la persona individual del col·lectiu social.

Voldria enquadrar-hi, també, les actuacions del psicopedagog des de l'enfoc participatiu que té per objectiu la reconstrucció social de l'individu.

La idea clau d'aquest model, en consonància amb l'enfoc constructivista és:

“No n'hi ha prou a intervenir en el subjecte si alhora no s'actua sobre la societat que ha provocat la inadaptació”.

Les seves finalitats són: estimular el subjecte perquè conegui formes d'integrar-se, i a la vegada estimular el sistema social a ser més flexible.

---

<sup>14</sup> Compilat per Jaume Funes Artiaga, Lluís Toledano Gaju i Jesús Vilar Martín a Intervenció psicopedagògica sobre els problemes de desadaptació social. UOC: 2000.



Es renúncia als models punitius i es prioritza el treball de reintegració a la comunitat. Des d'aquest model s'entén que l'inadaptat és víctima del sistema social perquè li ha tocat ocupar un lloc desfavorable, abocant-lo a la inadaptació i hi ha contribuït etiquetant-lo.

La intervenció que es proposa és bàsicament educativa, no clínica, ja que es rebutja que l'inadaptat sigui un pacient, perquè que la seva situació no ve provocada per un problema intern, sinó per les experiències viscudes. Tot i que no es pot descartar que pugui necessitar tractament psicològic en casos molt específics.

El model participatiu proposa una prevenció que es centra en la significació subjectiva del grup social, o sigui, veure com el subjecte enten la realitat i quins passos es poden aplicar per modificar-la. S'opera des del pla subjectiu de les significacions que sorgeixen de l'experiència quotidiana.

Com a conseqüència, el professional és un mediador entre el subjecte o el grup i la seva realitat objectiva que volem canviar, haurà de facilitar recursos necessaris –encara que no suficients- perquè es puguin establir situacions experiencials on apareguin noves significacions que puguin reorganitzar el pla subjectiu.

Per tant, no es tracta d'eliminar la problemàtica, sinó que es parteix del problema per trobar alternatives.

Crec que aquest model dóna una idea de fons per complementar amb el següent enfoc, més específic que he escollit: L'enfocament Conductual Positiu, ben segur que pot orientar l'actuació del psicopedagog i la seva relació amb els professionals implicats, a la vegada que ofereix criteris per a la presa de decisions.

### 4.3. L'Enfocament Conductual Positiu

Si reconeixem l'existència d'unes característiques personals i d'unes condicions ambientals com a responsables de les diferències entre els individus, si bé cap de les dues predetermina la conducta exercint una influència unilateral sobre l'altre, ens situarem en una concepció **interaccionista** d'aquestes i vindran explicades com a resultat de la interacció d'ambdòs tipus de factors. És des d'aquest plantejament que es plantegen adequacions en les estratègies educatives de tipus neutralització o compensació, aplicades de manera específica, a determinats grups d'alumnes que, a causa de les característiques del seu entorn social i cultural, poden veure obstaculitzades

o disminuïdes les seves possibilitats d'aprenentatge. Es tracta de neutralitzar o compensar, mitjançant tractaments específics previs a l'inici o complementaris a l'aprenentatge, els possibles efectes negatius d'aquelles característiques.

Els plans de suport conductual busquen la **millora de l'estil de vida en situacions inclusives**, cercant el màxim grau d'ajustament entre les característiques individuals de tots els alumnes i les formes i els mètodes d'ensenyament.

L'enfocament Conductual Positiu que propugnen C.Giner i J. Font (1996) és essencialment educatiu o psicoeducatiu i persegueix la mateixa finalitat que cerquen els centres educatius ordinaris: estimular i promoure el desenvolupament i el creixement dels seus alumnes<sup>15</sup>.

Recullo aquí algunes de les característiques definidores del suport conductual positiu:

- Es basen en **l'avaluació**. Les intervencions es relacionen directament amb les influències ambientals i amb les hipòtesis quant a la funció de la conducta problemàtica.
- **Són comprensius**, i normalment requereixen intervencions múltiples
- Són **proactius**, suposen ensenyar habilitats alternatives i adaptar l'entorn a les necessitats de l'alumne
- Emfatitzen la **millora de l'estil de vida** en situacions inclusives que representen tant el context com els objectius a llarg termini de les intervencions
- Reflecteixen un enfocament **basat en valors** centrats en la persona que respecta la dignitat i les preferències de l'individu
- Es dissenyen per tal d'utilitzar-los en les situacions quotidianes i amb els **recursos ordinaris** disponibles
- Mostra una visió àmplia de l'èxit de la intervenció que inclou:
  - Incrementos en l'ús de les habilitats alternatives
  - Disminució de la incidència de la conducta problemàtica
  - Millores en la qualitat de vida

Els seus blocs de pensament i d'acció es concreten en dos:

- a) La preocupació per crear escoles **efectives** i de qualitat.

---

<sup>15</sup> Font Roure, J. *El suport conductual positiu, un model d'intervenció pel tractament de les conductes problemàtiques*. Jornades sobre alumnes amb trastorns conductuals i/o psiquiàtrics: comprensió i intervenció. Barcelona, 2001.

- b) L'interès per l'aplicació d'una estructura de **treball cooperatiu i reflexiu** com a mitjà de millora, de progrés i de formació, i també com a instrument bàsic per aportar a la pràctica els canvis proposats.

La dificultat principal és delimitar quins components han de tenir en compte les UEC i quin contingut cal donar-hi perquè responguin als criteris d'ensenyament efectiu.

Segons els components o els àmbits des dels quals s'organitzi la UEC (possiblement seria àmbit de l'escola, àmbit d'aula, àmbit de formació, àmbit de pares, i àmbit de comunitat) es podran definir les funcions del psicopedagog i es podran determinar els ajuts i suports que hi pot proporcionar.

#### **4.4. Com ha de ser la intervenció psicopedagògica des d'aquests enfoc teòrics.**

L'assessor psicopedagògic ha de ser un professional més del centre educatiu que fa suport als diversos àmbits en que s'organitza el centre, de manera que permeti orientar el seu treball cap al futur, coordinant tots els serveis, posant la base per la formació del personal i poder avaluar la qualitat del servei.

La intervenció psicopedagògica ha de dirigir la seva mirada a 6 instàncies<sup>16</sup>:

- Al subjecte aprenent que sustenta cada alumne.
- Al subjecte ensenyant que habita i nodreix a cada alumne.
- A la particular relació del professor amb el seu grup i els seus alumnes.
- A la modalitat d'aprenentatge que ha tingut el professor, i com a conseqüència a la seva modalitat d'ensenyança.
- Al grup de parells real o imaginari al que pertany el mestre.
- Al sistema educatiu com un tot.

Alícia Fernández (2000) diu:

*“Cal enfocar la mirada a la **circulació del coneixement** que s'estableix entre els diferents personatges i el mateix coneixement”.*

---

<sup>16</sup> Alícia Fernández. *Los Idiomas del aprendizaje*. Nueva Visión.2000.

Entenc que l'alumne aprendrà quan pugui ser autor o protagonista del seu aprenentatge, o sigui quan l'ensenyant i l'aprenent puguin entrar en diàleg, quan l'aprenent pugui mostrar i mostrar-se el que sap.

La mateixa autora afirma que la intervenció del psicopedagog haurà de partir del seu propi espai d'autoria del pensament i ha d'estar dirigida a obrir un espai d'autoria en el mestre.

Interpreto que cal **escoltar** el mestre i fer que el mestre s'escolti a si mateix i que es reconeixi important, tot descobrint que pot fer moltes coses pels seus alumnes si se'ls mira de maneres diferents.

### **Funcions que el psicopedagog hauria de desenvolupar:**

Àmbit de l'escola: Partint del fet que és la plataforma base, cal aconseguir-hi una estructura unitària comuna.

Funcions: Assessorar, orientar guiar, oferir documents i col.laborar en la presa de decisions i amb altres professionals.

- a) Elaborar conjuntament el Projecte Educatiu (PEC) on s'especifiquin els aspectes a concretar per la UEC:
  - funcions d'escolarització i vinculació amb l'entorn
  - valoració de les n.e.e.
  - característiques bàsiques del PCC
  - transició al treball i la vida adulta
  - relació amb les famílies
- b) Participar en l'elaboració del Projecte Curricular: cal organitzar i també planificar les actuacions educatives procurant adequar les condicions, les oportunitats a oferir.
- c) La identificació i la determinació del les n.e.e., sense etiquetar, centrant-se en els punts forts de l'alumne, i tenint en compte les demandes de l'entorn.  
. En el cas que preocupi la part comportamental (qüestió molt freqüent) cal fer una **avaluació funcional** de forma compartida i recollir informació sobre: antecedents de cada cas, nivell actual de competències, avaluació d'aspectes psicològics i emocionals, avaluació de la salut i de l'estat físic, avaluació dels entorns. També cal cercar informació específica sobre les condicions en que normalment estan associades les conductes disruptives, identificant la seva funció o propòsit per descobrir la seva ocurrència, els antecedents que

desencadenen les conductes problemàtiques, el grau de probabilitat de repetició...

- Cal generar **hipòtesis** que orientin les intervencions.
  - *Hipòtesis específiques*: expliquen el perquè de la conducta a partir dels antecedents i els esdeveniments situacionals associats, identificant la possible funció.
  - *Hipòtesis globals*: serviran per construir plans de suport significatius i efectius a partir de les hipòtesis específiques. La seva funció és la de resumir la informació rellevant recollida donant una explicació contextual del perquè dels esdeveniments identificats, tot guiant un pla de suport conductual positiu a llarg termini.
- Cal descriure els punts forts i febles en cada dimensió de l'avaluació: àrees curriculars, aspectes psicològics, emocionals i de salut.
- Cal identificar els suports necessaris en cada dimensió i fer una proposta curricular de serveis: què cal prioritzar, què necessita per aconseguir-ho...

d) L'organització del centre i de l'estructura del professorat: cal proporcionar ajut i suport a l'equip directiu per concretar formes òptimes d'organització: agrupaments professorat, d'alumnes... L'organització del professorat ha de ser cooperativa, buscant la seva eficàcia mitjançant agrupacions coherents i assegurant la coordinació entre ells.

Àmbit de l'aula: Essent el lloc més significatiu on es dona l'aprenentatge, s'ha de conceptualitzar de forma àmplia, aprofitant tots els espais educativament significatius.

L'assessor psicopedagògic haurà de fer suport a la tasca dels mestres i a l'aprenentatge dels alumnes:

- *La programació curricular de l'aula*: ha de preveure els ajuts pedagògics, la provisió de serveis i el tipus i intensitat de suports a cada àmbit: familiar, escolar i comunitari.
- *La programació individual ha d'incloure*: nivell de competències, proposta curricular anual, serveis específics, suports psicològics i emocionals, suports de participació en les activitats d'escolarització compartida amb l'IES i concreció de plans de transició laboral.

- *L'organització de les activitats d'ensenyament-aprenentatge*: decidir els continguts educatius, determinar els objectius, seleccionar les activitats, i especificar com s'avaluarà el procés.

La tasca s'ha d'orientar a organitzar els continguts i objectius en rutines diàries, introduir espais i entorns comunitaris, i utilitzar estratègies que facin participar activament l'alumne.

- *El tractament de les conductes problemàtiques*: entenent que tant són dificultat de l'alumne com del sistema escolar, cal donar-hi resposta pensant que responen a alguna necessitat. Tractant aquestes conductes des d'un pla positiu amb l'avaluació funcional el psp haurà de definir clarament la conducta, identificar les variables ambientals i físiques en què passen, i concretant hipòtesi sobre què provoca la conducta. Després haurà d'orientar sobre els canvis ecològics i d'ambient que cal fer, i concretar quines habilitats noves, i quines habilitats alternatives cal ensenyar a l'individu i/o al grup.
- *El seguiment i l'avaluació del progrés dels alumnes*: el psp ha de donar estratègies al mestre per avaluar el progrés de l'alumne i orientar-lo per interpretar les dades i poder prendre mesures de canvi. L'avaluació continuada ha d'informar de si s'han aconseguit els objectius del programa d'intervenció, la comprovació de l'eficàcia del programa i la inserció de les modificacions i ajustaments que calgui.

Àmbit de formació: La formació continuada dels educadors és la clau per promoure canvis significatius i perdurables als centres. El psicopedagog pot donar suport a la formació dels educadors en:

- Col·laborar activament en l'elaboració del seu projecte de formació.
- Coordinar les propostes de formació i posar-les en pràctica.
- Aportar informació teòrica aplicada.
- Potenciar grups d'estudi i recerca sobre temes que els interessin.

Àmbit dels pares: Cal comprendre el sistema familiar de l'alumne: cicle vital de la família, organització, estructura, interacció familiar, funcions familiars. La finalitat a aconseguir és que la família conseqüeixi un estil de vida normalitzat i això dependrà en bona part dels recursos i suport que se'ls doni.

#### 4.4.1. Competències que ha de desenvolupar el psicopedagog

Hi ha **dos tipus de competències** cabdals que en tot tipus de centres, i concretament a les UEC, ha de desenvolupar el psisopedagog:

- 1- Aconseguir una **definició conjunta** entre professors, pares i els mateixos alumnes dels problemes en els que cal anar avançant, i a més una coresponsabilització en el disseny i aplicació de mesures. Aquí és on el psicopedagog demostrarà la seva competència d'assessorament.
- 2- Cal tenir **coneixements tècnics** sobre les dificultats que pateix l'alumne, conèixer les característiques del subjecte, les matèries i com s'aprenen, com s'ensenyen. Es tracta d'haver adquirit competència en les dificultats d'aprenentatge, dificultats de caire més interpersonal i d'habilitat social.

Aquestes dues competències es necessiten mútuament per poder descompondre les situacions problemàtiques, definint els subproblemes, i plantejant-los de forma resoluble.

Simultàniament recullo una colla de requeriments en tres blocs, la consecució dels quals seran imprescindibles per valorar positivament la qualitat d'una intervenció.

- *Requeriments sobre coneixements i conceptes:* Cal conèixer a fons les bases psicopedadògiques de l'enfoc constructivista contrastat amb altres mètodes i enfocaments; tenir coneixements sobre assessorament i orientació de professors i alumnes, sobre criteris d'avaluació, d'anàlisi de les pràctiques educatives i de la instrucció, de la influència de l'entorn sociofamiliar i comunitari, així com coneixements concrets sobre els trastorns i les desadaptacions que també formen part del medi educatiu.
- *Requeriments sobre coneixements procedimentals:* Aprofundint en la planificació, orientació, avaluació, intervenció i seguiment dels casos que ens arribin tenint molt en compte l'atenció a la diversitat valen-se d'eines com la organització, els agrupaments, les modificacions i adaptacions curriculars... que hem de saber articular. Una altra qüestió imprescindible és el fet d'afavorir l'autonomia dels centres i dels alumnes quant al seu propi procés de formació i d'organització de les

millors educatives. Les habilitats per treballar en equip com són el saber gestionar i dinamitzar els grups de professors també es poden incloure en aquest bloc.

- *Requeriments sobre coneixements actitudinals:* El comportament del psicopedagog s'haurà de guiar per normes, valors i actituds professionalitzadores: actitud comunicativa de diàleg permanent, de disposició i col.laboració, actituds que afavoreixin la independència dels assessorats, de manera que adoptant una posició de 2n. pla es deixi espai per les seves iniciatives, el manteniment d'actituds equànimes procurant de no prendre partit en posicions extremes o contràries entre el professorat, i finalment sostenir una actitud d'autoavaluació i d'autoanàlisi que si és compartit serà molt millor.

Un altre requeriment imprescindible, que repercutirà en els tres tipus que he esmentat, serà la necessitat de formació que tindrà el professional de la psicopedagogia en la vessant de la **salut mental i clínica**. Els coneixements de conceptes, procedimentals i actitudinals que pot proporcionar aquesta disciplina esdevé de cabdal importància per intervenir en problemes de desadaptació que solen derivar-se de situacions familiars i socials complexes.

Tanmateix l'assessorament requereix d'**algunes condicions**:

- La confiança mútua i comunicació oberta entre les persones implicades en el procés d'assessorament.
- La noció de paritat necessària perquè tots els professionals implicats puguin contribuir genuïnament en la definició del problema per trobar solucions.
- Creure que es poden trobar millors maneres per ajudar els alumnes.
- Creure de forma compartida que cal donar resposta específica a tots els alumnes en el marc de les experiències educatives ordinàries, o al menys, al màxim de normalitzadores.

#### **4.5. El desenvolupament en l'adolescència des de l'enfocament sistèmic**

Exposaré, primerament, les característiques de l'adolescent des del punt de vista normalitzador, i les contrastaré després amb els aspectes deficitaris que es desencadenen en els joves que viuen en situació de dificultat.



L'enfoc sistèmic ens explica que el desenvolupament es produeix al llarg de la vida ampliant el nínxol ecològic. Cal deixar de banda el tòpic que l'adolescència és una crisi, perquè els canvis de l'adolescència són fruit d'una progressió del desenvolupament i van a ritmes diferents en cadascuna de les persones, adquirint una significació particular segons cadascú i el seu entorn.

**Els canvis biològics i psicològics** afecten l'adolescent, l'intimidien, li costa atribuir-los un sentit. Els seus canvis corporals influeixen en com el veuen els adults, les relacions amb el seu entorn canvien. L'adquisició de l'**autonomia** comença amb els pares i es transforma la conducta vers ells, en canvi en els amics adquireixen una dimensió diferent, es desenvolupen les relacions d'amistat i intimitat. Es busca el sentit, la significació de cada experiència en el món, el jo, l'amistat, la societat, la justícia, la religió, la moralitat, el sentit de la vida, la mort...

L'entorn sociocultural proveeix de **guions** els joves: per exemple: - què s'ha de fer per lligar, - quins gestos paraules i moviments demostren interès o desinterès, estat d'ànim, desacords, complicitats...

En la transició ecològica cap a l'edat adulta, els adolescents canvien la manera d'acceptar les **normes** i les representacions que d'infants acceptaven "perquè sí", solen fer el pas de moral heterònoma a moral autònoma, i hi ajuda l'avenç en la capacitat de pensar i raonar: la metacognició on s'adquireix major consciència de sí mateix i dels propis actes. Tota l'activitat té un rerafons comparatiu amb els actes dels altres. S'imposa un jo ideal que estan molt lluny d'aconseguir, per tant, creix l'autocrítica i s'incrementen els conflictes amb si mateixos. Paral·lelament la figura corporal es converteix en la peça bàsica de l'autoestima i l'activitat sexual també ajuda en la constitució de la identitat, ja que haver tingut una experiència de sexe suposa confirmar-se a sí mateix en la normalitat.

En el context de les UEC, sovint trobem **joves que viuen en situacions de dificultat o inadaptació**, que repetidament fracassen davant els estímuls que el medi social els ofereix, queden exclosos del grup normatiu i per conseqüència tenen més dificultats per construir la pròpia identitat, les representacions que els arriben de les persones que els envolten no els ajuden a reconèixer-se entre els altres ni a construir-se una representació mental pròpia que els satisfaci. La resposta a aquesta situació sovint es manifesta amb **comportaments discrepants respecte les pautes comportamentals** considerades

“normals” en un determinat context. Voler aconseguir les metes de la societat amb procediments no acceptats per aquesta s’anomena *anomia social*. Quan el subjecte, malgrat el seu intent d’adaptar-se no té prou mecanismes personals per elaborar respostes adaptatives acceptades pel medi entra en el procés de progressiva personalització del conflicte (seré jo qui té el problema?) **el jove pren consciència de la seva inadaptació** i la seva vida relacional es veu dificultada per un entorn que no respon a les seves necessitats i no li permet desenvolupar les seves capacitats. Aquesta situació el porta a una percepció negativa de la societat i una desvalorització personal, és el que coneixem per inadaptació subjectiva. Posteriorment el conflicte s’anirà aprofundint i es potenciarà en la persona inadaptada, el seu procés de personalització i institucionalització cada cop serà més dur, cosa que desbordarà la capacitat de control del subjecte.

Aquí està tenint lloc el conflicte en la interacció de dos sistemes, el sistema *marginat* i els sistema *grup normatiu*. Aquesta situació representa un procés de desintegració personal que pot produir estancament o un no desenvolupament evolutiu correcte en la persona. Però cal tenir en compte que el concepte de normalitat és subjectiu, dinàmic, i en un moment donat poden canviar les circumstàncies personals o socials que permetin a l’individu estar dins els límits de la normalitat.

La concepció sistèmica del subjecte implica que:

- La conducta ve determinada per un procés continu d’interacció multidimensional entre l’individu i la situació en que aquest es troba.
- En el procés d’interacció, la persona esdevé subjecte actiu.
- Des de l’aspecte personal de la interacció, els aspectes cognitius són importants, però els aspectes emocionals, les experiències afectives, les vivències, marquen el com dels comportaments.

Les conductes desadaptades de l’adolescent es podrien trobar en una seqüència: marginació cap a la inadaptació i la delinqüència, però no es pot descuidar que tenen un element comú: un context relacional socioeconòmicament i culturalment empobrit i a vegades posteriorment institucionalment anormalitzat, per això caldrà veure com les diferents respostes institucionals poden influenciar en el grau de normalització o d’inadaptació.

**Trets que sol presentar la persona inadaptada:**

- **Impulsivitat:** actua precipitadament sense pensar que fa, seguint un desig i sense valorar les alternatives ni les conseqüències. Manca d'habilitat per planificar a curt termini i a llarg termini. Hi ha **prevalença del present per damunt del futur** o el passat. Tenen una **intuïció** notable tant respecte de situacions com d'actituds, així com una gran capacitat de resistència davant aconteixements greus.
- **Inseguretat:** que es tradueix en por i ansietat o en una actitud de **suficiència aparent**, recolzada en la força física; en el fons predomina la **set d'afectivitat**, que sol expressar-se exigint dedicació exclusiva.
- **Interessos realistes, immediats i pràctics:** abandonen quan decau la primera motivació. Tenen més sensibilitat pels reforços de tipus tangible que pels de tipus intel·lectual o ètic.
- **Destaca l'espontaneïtat:** reaccions ràpides, directes, sovint violentes i agressives. Solen tenir ben desenvolupades les formes de comunicació no verbal.
- **Poc sentiment de culpabilitat,** concep que la seva vida depen de les circumstàncies externes o de les altres persones, no es sent responsable ni culpable dels propis actes.
- **Carència d'intimitat:** els resulta difícil assumir la seva pròpia història.
- **Pensament estancat en un estadi concret:** el que no està en la seva percepció immediata no ho compren, li costa posar-se en el lloc d'un altre, discurs inductiu. Es desenvolupen més els **sentits no auditius**, cosa que incideix negativament en la representació mental, i positivament sobre aspectes artístics; solen tenir bon rendiment en aprenentatges basats en l'experiència i l'acció.
- **Rigidesa de pensament:** Mostren pensament inflexible, tancat a nous punts de vista. Poden ser dogmàtics, i mostrar actituds agressives i impositives.
- **Egocentrisme:** Només pot apreciar i entendre el que succeeix al món des de la seva perspectiva, li costa calcular els efectes de la seva conducta en altres persones.

Aquests trets comporten un grau elevat de vulnerabilitat, ja que impliquen un estat de menor resistència a afrontar situacions conflictives.

## 4.6. La intervenció amb l'adolescent en circumstàncies problemàtiques

Els tres enfocaments teòrics presentats demanen dels professionals una formació àmplia i global degut a que, també a les UEC, ha de permetre solucionar problemes concrets de la pràctica i intervenir des d'una perspectiva global. D'aquesta premissa en resulta un professional reflexiu, que sigui expert en la seva parcel·la, i que compti amb la participació conscient del destinatari.

És imprescindible que en la seva actuació inclogui la tasca de **disseny de la intervenció**, preocupant-se de generar situacions estimuladores àmplies i riques. Així s'obre a la investigació des d'una perspectiva autoreflexiva.

### **Una petita reflexió sobre el fracàs escolar:**

El fracàs escolar és un “problema d'aprenentatge reactiu”, generalment sorgeix a partir del xoc entre l'aprenent i la institució educativa que funciona expulsivament. Com diu Alicia Fernández (2000), per entendre aquest fracàs i abordar-lo, cal apel·lar a la situació promotora de bloqueig.

El fracàs escolar, respon a dues causes imbrincades en la història d'un subjecte:

- La pròpia estructura familiar i individual
- El sistema escolar que és qui determina aquest fracàs.

El fracàs escolar afecta l'alumne en la seva totalitat perquè sent la subestimació dels altres. Necessita la prova i el reconeixement de les seves aptituds a partir dels resultats, per part del mestre, companys i família.

Alicia Fernández, adverteix que cal anar alerta de no caure en la equivocació de diagnosticar fracassos escolars com a problemes d'aprenentatge. L'efecte que produeix aquesta confusió redunda en la marginació, expulsió i culpabilització de l'aprenent, exhimint al sistema educatiu, a la institució educativa i a l'ensenyant de la seva responsabilitat en aquest fracàs.

L'alumne necessita recuperar el **plaer d'aprendre**.

Tot i així, nois en situacions d'entorn nefastes per al seu desenvolupament se'n surten perquè...

“la capacitat de pensar i aprendre poden subsistir en les situacions educatives, socials, econòmiques i orgàniques més desfavorables”.

**La intervenció educativa necessita d'alguns recursos específics** i imprescindibles per donar una resposta al màxim de congruent:

- 1- Cal que l'alumne participi en la definició dels seus propis problemes i les seves metes. Que aprengui a valorar els seus problemes prenent-se a ell mateix com a referència i no comparant-se amb els altres. Compartir amb l'alumne la definició del problema comporta per part del psicopedagog 4 etapes: primerament acceptar la teoria inicial de l'alumne, després buscar la confirmació amb evidències, valorar-les i més tard reformular la primera visió, per acabar construint una meta a l'abast del subjecte que suposaria un canvi, un avenç que li proporcionaria percepció de control i de competència.
- 2- Cal que el psicopedagog utilitzi l'**avaluació funcional** per anticipar quines seran les necessitats dels alumnes, i quines ajudes genèriques, específiques i de supervisió li pot proporcionar. Entraríem en els paràmetres d'una avaluació dinàmica en que el subjecte pugui seguir les ajudes per ell mateix, sota la pròpia supervisió.
- 3- És important disposar d'un esquema que permeti anar creant en els centres **acords generals** que guiïn la intervenció amb els alumnes. Es poden plantejar conjuntament qüestions com:
  - Quins són els moments on poden sorgir dificultats?
  - Com poden identificar-se els alumnes amb risc?
  - Quines mesures es podria permetre el centre per prevenir les dificultats o intervenir-hi precoçment?

Tanmateix, sovint es farà necessari engegar un **pla de suport conductual** que giraria entorn 4 components que s'expliquen més àmpliament en l'apartat 7.2, punt 3.

- 1- Modificacions en els antecedents i en els esdeveniments situacionals
- 2- Ensenyament d'habilitats alternatives
- 3- Intervencions dirigides als conseqüents
- 4- Intervencions referides a l'estil de vida

Cada component treballa d'acord amb els altres per tal de contribuir als beneficis a llarg termini d'un pla de suport. A la pràctica es tenen presents els quatre components de la intervenció simultàniament ja que cada component és interdependent dels altres.

Seguint aquesta línia, **l'educador es converteix en especialista de la mediació:** mediació entre la significació de la realitat de l'educand i les informacions que li permetran integrar altres formes de relació social més satisfactòries respecte del grup social majoritari. La seva tasca consistirà a configurar contextos rics i creatius, amb alt grau d'educativitat (riquesa i diversitat) capaços de generar crisis optimitzadores en l'educand, a partir de conèixer el punt real en què es troba, les possibles dificultats i necessitats per potenciar la seva sociabilitat, junt amb la capacitació d'integració al medi social.

Caldrà treballar paral·lelament generant modificacions en el grup social on el jove inadaprat manté relacions difícils, sovint es pot aconseguir coordinant-se amb altres iniciatives socials podent-s'hi complementar.

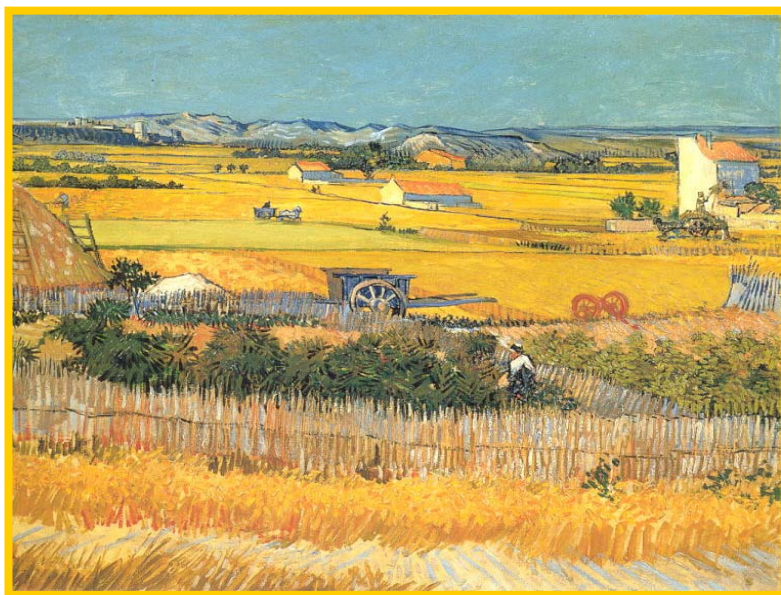
### **Elements per construir una intervenció i resposta educativa.**

Partint d'una noció normalitzadora, les intervencions que es puguin fer amb alumnes que mostren dificultats, també podrien servir a alumnes que no en mostrin, encara que en casos de dificultats molt específiques, aquestes actuacions cal que siguin més intenses i requereixin una atenció especialitzada.

La resposta educativa en el context de les UEC hauria de contemplar les següents condicions:

- a) Que sigui curricular, donant-hi resposta des de dins el currículum, treballant per garantir la connexió entre les famílies i el món educatiu. Cercant formes per integrar la formació en el context natural de l'alumne, i evitar així, problemes de transferència.
- b) S'ha de planificar a llarg termini perquè moltes de les dificultats amb que coincideixen aquests alumnes són cròniques i cal enfocar la intervenció com una ajuda als pares i als mestres per conviure amb aquesta dificultat que amb freqüència o esporàdicament s'anirà manifestant.
- c) Ha de ser multidimensional, a més d'ajudar a afrontar els problemes acadèmics, s'ha de posar èmfasi especial a que l'alumne practiqui estratègies per solucionar els seus problemes personals i socials.
- d) La intervenció i resposta educativa ha d'esdevenir fruit de la coordinació i de la col·laboració de diversos professionals, involucrant diverses persones implicades amb llurs diferents responsabilitats que hauran de coordinar-se.

Per tant, cal fer la consideració que els alumnes que atenen les UEC tenen necessitats específiques especials múltiples, i de divers ordre: socials, educatives, clíniques. Per el que requereixen **atenció de caràcter educatiu** i també, en ocasions, **terapèutic**.



④

## 5. PART PRÀCTICA

---

En plantejar-me la part pràctica, he hagut de prendre un seguit de decisions sobre: l'enfocament metodològic adient per a l'objectiu del treball i els medis que tinc per tirar-lo endavant, acotar al màxim la finalitat de l'estudi, o sigui els objectius, també he calgut planificar com es faria la recollida de les dades, anticipant els subjectes que em podrien oferir la informació necessària, així com cercar subjectes no previstos a l'inici per donar via als interrogants que van sorgint sobre la marxa, i també acotant les fases del treball. Seguidament he fet explícits els procediments emprats per a la recollida de dades.

Fent entrevistes, observant i participant en la mesura que s'ha pogut de la dinàmica dels centres, he pretès recollir la informació que en aquest apartat analitzaré i procuraré d'interpretar a la llum de les dimensions pre-establertes, les quals determino al final. Les conclusions que més tard n'extreuré, m'haurien d'ajudar a entendre més la realitat de les UEC, a identificar allò que potser cal canviar o innovar i allò que cal consolidar perquè està tenint resultats efectius.

### 5.1. Enfocament metodològic

M'he proposat actuar dins els paràmetres de la **investigació etnogràfica educativa**, que tot i no essent sistemàtica, segueix un enfocament metodològic qualitatiu, o sigui que he prioritzat la descripció i interpretació del context educatiu, segons l'objectiu que em plantejo, per sobre de la mesura i predicció.

Aquesta orientació metodològica qualitativa s'emmarca dins el **model il·luminatiu** de Perlett Hamilton que forma part del grup que s'anomena "cultural interpretatiu qualitatiu".

Es tracta d'un model globalitzador amb el qual identifico la forma de recollir la informació i de utilitzar-la per enriquir la comprensió del context de les UEC i el coneixement de les seves característiques més significatives. Els seus trets específics són:

- Donar importància al context. Sensibilitat d'allò global.
- Posar més èmfasi en la descripció i la interpretació que en la mesura i la



predicció.

- Centrar-se en els processos i no en els productes.
- Les tècniques fonamentals de la recollida de dades són la observació i l'entrevista.
- Utilitzar la percepció subjectiva de cadascun dels participants en la investigació.
- Partir de la base que no existeix una realitat única d'on pugui derivar una veritat objectiva. Cada realitat és singular i irrepètible.

### **5.1.1. Objectius**

Els objectius queden concretats en:

- Conèixer la situació en que es troben les UEC i els seus alumnes dins el context del sistema educatiu: problemàtica, dificultats, necessitats, recursos humans i materials que posseeixen, i també prendre consciència del grau de normativització que els empara i delimita.
- Contactar amb la realitat dels equips d'assessorament psicopedagògic: el seu funcionament i dinàmica de treball, organització, relacions amb les UEC i els IES, com es porta a terme l'assessorament, la participació, la col·laboració amb els centres...
- Esbrinar quines ajudes provinents dels equips d'assessorament psicopedagògic els podrien ser de profit per aconseguir algunes fites valuoses i arribar a la millora de qualitat que es plantegen.
- Elaborar un treball de pràctiques al màxim proper a la realitat de les UEC i dins el marc de les possibilitats de treball del psicopedagog. Que doni vies d'intervenció clares i contextualitzades dins la problemàtica actual, recolzades en un marc teòric que s'adapti als requeriments de la societat d'avui dia.
- Aconseguir el màxim de vivències que em situïn i em facin actuar en primera persona, dins la complexitat dels centres que efectuen intervencions especials dins aquest context.
- Discutir la viabilitat del pla i reflexionar sobre la validesa interna i externa del projecte, el seu abast i possible generalització.

### 5.1.2. El procés de recollida de dades

Per aconseguir un coneixement tàcit de les UEC, amb la intenció d'arribar a les concepcions de les persones, les seves aprehensions, situacions problemàtiques, vincles, condicionants... he escollit una mostra idiogràfica dels subjectes, i he estructurat el meu pla en diferents fases, que ha continuació mostro.

#### Subjectes

Els subjectes amb qui he recolzat aquest projecte són:

- Membres d'equips d'assessorament psicopedagògic: EAP del Berguedà, i EAP del Ripollès els quals han contribuït a concretar una proposta viable, anclada en les realitats educatives de la zona.
- Els membres dels equips directius de les 4 UEC que he visitat: M'han proporcionat tota la informació de base i m'han ofert connexions amb algunes de les institucions amb que mantenen relacions.
  - UEC del casal dels Infants del Raval – Barcelona centre.
  - UEC L'Esclat de l'Hospitalet – Barcelona perifèria-.
  - UEC Main de Berga –Berguedà-.
  - UEC del Ripollès, al Centre de Formació Ocupacional.

Aquestes UEC han estat seleccionades amb el criteri de la diversitat per obtenir una mostra al màxim de normalitzadora –dintre dels límits d'aquesta estudi- per tant, s'ha tingut en compte que hi hagués:

- varietat en la seva tradició i experiència en el camp d'atenció educativa a adolescents exclosos.
  - varietat en el tipus d'organització i funcionament dels centres.
  - varietat en la vinculació que tenen amb els IES.
  - varietat en l'origen del seu servei.
  - varietat quant a experiències metodològiques que aporten.
- 
- Els membres dels equips d'atenció a la diversitat de dos IES: IES de Gironella i IES de Berga. Han contribuït a fer-me comprendre la intervenció educativa de les UEC des d'una perspectiva exterior, vinculada a les dificultats i necessitats dels IES. Conjuntament hem aprofundit entorn els aspectes referents a la derivació, el seguiment i el possible retorn de l'alumne.

- L'Equip multiprofessional de la Unitat Mèdico Educativa Balmes II, que es fonamenta en fer intervencions que abasten els aspectes socials, terapèutics, educatius..., m'han situat en la vessant pràctica de l'atenció a adolescents que per diferents problemàtiques tenen col·lisions amb els àmbits educatius, socials i sanitaris. Amb aquesta institució he tingut l'oportunitat d'obsevar i d'experimentar amb algunes facetes del seu model que planteja estratègies educatives i terapèutiques. La UME acull el malestar dels seus alumnes, la seva angoixa que expressen amb conductes disruptives com a mecanisme de defensa personal. No es pretén ensenyar habilitats comunicatives sinó que es cerca transformar la conducta amb saber sobre el seu problema per ajudar el subjecte a posicionar-s'hi.

Tanmateix barrejar-me entre el grup de professionals d'aquesta institució m'ha facilitat conèixer les premises bàsiques que orienten la intervenció de l'equip interdisciplinari, la forma de dissenyar les activitats, i el que és més valuós: la vivència de treballar en equip i de compartir les estratègies per conduir situacions dificultoses, tant des de l'àmbit de la intervenció educativo-social-terapèutica com de l'assessorament psicopedagògic.

Cal aclarir, però, que l'objectiu que m'ha mogut a aprofundir sobre la UME, ha estat el fet de considerar-la com a una valuosa font d'informació per enriquir la proposta d'intervenció psicopedagògica que es pugui fer en una UEC.

### **Fases del pla d'actuació.**

*Fase 1:* Exploració i coneixement del context d'intervenció de l'EAP en el marc de les UECs.

En aquesta primera fase entrar en contacte amb les UEC per tractar de conèixer-les, situar-me en la seva problemàtica, i conèixer com es desenvolupa l'actuació de l'EAP en cada un dels particulars contextos educatius. He recollit la informació mitjançant entrevistes<sup>17</sup> que en un primer moment van estar poc estructurades i poc dirigides amb la finalitat de conèixer el terreny de la investigació, i en un segon moment foren més selectives, augmentant el grau d'estructuració i de directivitat per tal de facilitar l'entrada a la segona fase.

*Fase 2:* Fase de Planificació. Disseny de la proposta metodològica.

En aquesta fase vaig organitzar la forma d'obtenir la informació que necessitava sobre les UEC. Vaig afinar en els ítems de les entrevistes que em podien ajudar a aprofundir i contrastar la informació, també vaig organitzar el temps per poder-ho dur a terme.

De seguida vaig veure la necessitat d'ampliar el ventall d'institucions que em podien proporcionar més dades i lograr més contrast: dos EAP, dos IES i la UME per tal d'aprofundir més en les relacions que flueixen del microsystema UEC.

*Fase 3: Execució. Elaboració de la proposta.*

En aquesta fase vaig fer un esborrany del disseny, i després he cercat la interacció i discussió amb els dos EAP i les 4 UEC per aconseguir arribar a una proposta, espero que prou vàlida i aplicable des del punt de vista d'aquests professionals.

*Fase 4: Valoració i anàlisi dels resultats.*

La reflexió que vaig fer sobre les dades aconseguides, m'havien de permetre elaborar una proposta, que revertís en un ajut real a les UEC. En aquesta part de reflexió m'hi han ajudat molt les pràctiques fetes a la UME, facilitant la inclusió d'ajustaments necessaris i d'enriquiment de la proposta final que es pugués configurar.

*Fase 5: Avaluació del procés seguit en les fases anteriors.*

La revisió feta de tot el procés ajuda a determinar quins canvis caldrien aplicar a la proposta per tal de possibilitar arribar a la seva aplicació total o parcial en el context de les UEC que he conegut. Finalment es fa la redacció de les conclusions.

### **5.1.3. Procediments emprats**

Els instruments de recollida de dades, en un principi havien de ser fonamentalment les entrevistes, però emparant-me en el model il·luminatiu de Perlett Hamilton per al disseny metodològic, no he volgut deixar escapar les oportunitats que m'han anat sortint al pas mentre elaborava aquest projecte:

- Veure el funcionalment dels tallers de la UEC L'Esclat, i intercanviar impressions amb els tutors i especialistes de cada taller.

---

• <sup>17</sup> Veure a l'annex 3, els guions elaborats per recollir informació de les UEC, dels EAP i dels IES.

- Presenciar cinc reunions de coordinació entre el personal multiprofessional de la UME, on s'han tractat casos d'alumnes amb problemàtiques complexes, s'han planificat les estratègies per tirar en davant les actuacions per fer que evolucioni la seva situació, i també s'han planificat actuacions de tot l'equip directiu adreçades a assessorar altres centres que tenen interessos semblants als de la UME.
- Formar part de l'equip d'educadors de la UME durant tres jornades completes i dues jornades partides, en les que he pogut compartir la vivència de la intervenció educativa al costat d'altres professionals, podent comprendre les seves estratègies, el clima que cal fomentar, el tipus de tracte idoni amb aquests joves i també les seves preocupacions junt amb les formes que utilitzen per compartir-les i encaminar-les.
- Des de la UME: reconèixer que a la pràctica es poden materialitzar els fonaments teòrics que he escollit per fonamentar aquest projecte; poder concretar amb quins medis es poden tirar endavant, sabent quins recursos són imprescindibles i quins són neutres o superflus.

#### **5.1.4. Descripció de les dimensions d'anàlisi**

En la fase inicial m'havia plantejat recollir la informació a través de les 5 dimensions d'anàlisi que proposa César Coll, partint de les funcions dels Equips d'Assessorament i Orientació psicopedagògica, però en conèixer els límits de l'assessorament psicopedagògic a les UEC (és nul en algun centre observat i és mínim en la resta de centres- segons el que obliga la normativa-), va ser necessari decantar la recerca d'informació cap a les vessants més immediates de les UEC.

El disseny metodològic consta de dos nivells d'anàlisi de la pràctica educativa:

*A) Anàlisi del sistema centre:* configuració de la resposta educativa que pot donar cada UEC des dels següents indicadors:

- Modalitat del centre.
- Documentació que utilitza per a organitzar-se i funcionar.
- Les adaptacions i modificacions curriculars
- Característiques de l'alumnat.
- Les relacions amb les famílies.
- El professorat: formació, continuïtat al centre...
- Agrupaments.

- Horaris.
- Recursos materials: oferta de tallers.
- Acció tutorial dins la UEC.
- Les normes de cada centre.
- Les estratègies que acorda cada equip.
- L'avaluació dels alumnes.
- Les coordinacions amb els IES de referència.
- Experiències innovadores.

*B) Anàlisi del sistema suport i col·laboració:*

- Activitats que es comparteixen amb els IES.
- Les coordinacions amb els IES de referència
- Les relacions amb altres UEC.
- Les relacions amb els EAP.
- Relacions amb altres serveis.

Dins el nivell d'anàlisi del sistema de suport i col·laboració també he cregut pertinent aprofundir en els indicadors que mostren l'àmbit de les **relacions de cada UEC amb els IES de referència.**

- Com es fa la prioritització conjunta de capacitats, objectius i continguts.
- Quin tipus de col·laboració hi ha per fer adaptacions curriculars.
- Com es coordinen les estratègies metodològiques i els procediments.
- Com es coordinen les oportunitats de reinserció dels alumnes al seu IES de referència.
- Com es fa la negociació de criteris de promoció.

Per possibilitar una intervenció psicopedagògica adaptada a les circumstàncies particulars d'aquest sector educatiu, veu fonamental fer una anàlisi minuciosa institucional per contextualitzar la intervenció de l'assessor psicopedagògic, ja que és al centre on es desenvolupa el treball de professors i alumnes, i el lloc que ha de servir de marc adequat per crear un ambient afavoridor dels processos d'ensenyament i aprenentatge.

La intervenció assessora ha de respondre a les diverses necessitats dels centres que molt

sovint conflueixen en estructures comunes, per tant, les decisions que prendré a l'hora d'elaborar la proposta hauran de ser consensuades amb aquests sectors de població. Procuraré aconseguir aquest consens amb les diferents UECs en la fase d'execució i d'avaluació cercant la retroalimentació per a la millora dels resultats.

## 6. RESULTATS

---

Aquest capítol dedicat als resultats, està estretament vinculat a l'anterior perquè n'és la conseqüència de l'acció que he planificat anteriorment.

Els resultats s'aglutinen en dos aspectes axials: El primer, la concreció de la situació de les UEC observades tant a nivell intern de centre com a nivell de les realcions i suport amb altres institucions i serveis. El segon, la identificació de les seves necessitats a dues bandes: les necessitats que han pogut fer explícites les UEC quant a assessorament psicopedagògic, i també les necessitats que jo he pogut albirar reflexionant a partir de la situació que hem pogut compartir.

En cada un d'aquests blocs he volgut analitzar qualitativament la informació obtinguda per fer-la més operativa a l'hora d'organitzar la proposta del següent capítol.

### 6.1. Concreció de la situació de les UEC analitzades

Representaré la informació obtinguda a partir de les entrevistes i de les observacions fetes a les diferents UEC elaborant el següent quadre comparatiu. Primerament desgranant les dades referents a **l'anàlisi del sistema centre** i després a la dimensió del **sistema suport i col.laboració**. La finalitat és reduir el volum d'informació obtinguda, organitzar-la, i sintetitzar-la per arribar a descobrir el què és més important: la comprensió del funcionament de les quatre UEC, així com el contrast entre elles per obtenir informacions rellevants per a la proposta posterior.

Primerament he transcrit i revisat la qualitat de la informació, he procurat adoptar una visió global per poder preveure les unitats d'informació que em permetran classificar-la després, he identificat les unitats d'anàlisi per donar més rellevància a les dades que més tard puguin ajudar a "traslladar-se" a la situació que descriu. Pretenc que a partir d'aquest quadre sigui més fàcil discutir les aportacions fonamentals de la investigació i la significació que aporten.



### 6.1.1. LES UEC ANALITZADES: QUADRE COMPARATIU

DIMENSIONS D'ANÀLISI	INDICADORS	UEC <i>Barcelona centre</i>	UEC <i>Barcelona perifèria</i>	UEC <i>Berguedà</i>	UEC <i>Ripollès</i>
Dimensió de Centre	Modalitat de CENTRE	<p>ONG sense ànim de lucre. El Departament d'Ensenyament i Justícia demanen els seus serveis i estableixen un conveni.</p> <p>Treballen en el sector educatiu i social des de fa 8 anys.</p> <p>Local: Ampli, compartit per moltes entitats socials del barri. Simultàniament s'hi fan Crèdits de Formació Ocupacional i Cursos de Garantia Social.</p> <p>Es pretén treballar les N.E.E. en un marc diferenciat sense que l'alumne desconnecti del circuit escolar, tot treballant les habilitats necessàries per a la seva inserció sociolaboral.</p>	<p>És un centre concertat d'arrel religiosa –pertany a la Companyia de Sta. Teresa de Jesús des de l'any 1982). El seu origen era un espai creador de projectes de caràcter socioeducatiu adreçats a infants i joves en risc de marginació social (des de fa 23 anys), .</p> <p>El Departament d'Ensenyament i Justícia de menors contracten els seus serveis. Tenen llista d'espera per a les matriculacions.</p> <p>Local: un àtic ampli que fa múltiples funcions de caire social: ludoteca, espai... Compta amb tallers que serveixen alternativament per als Crèdits Ocupacionals i per fer Cursos de Garantia Social.</p> <p>Es parteix del convenciment que un dels objectius prioritaris és possibilitar al jove el reingrés al sistema educatiu reglat, al seu IES de procedència.</p>	<p>UEC de l'organització MAIN que té per finalitat atendre nens i joves en risc de marginació social, és reconeguda pel Departament de Justícia l'any 1985. Amb seu a Sabadell, aquesta organització ha anat creixent i ara ja gestiona 15 UEC per tot Catalunya. El Departament d'Ensenyament contracta els seus serveis i està en conveni amb el Consell Comarcal del Berguedà, el qual ha contractat els serveis de MAIN.</p> <p>A Berga, es va inaugurar a mitjans del curs passat.</p> <p>Local: un pis a la part alta de Berga que fa la funció exclusiva de UEC.</p> <p>El model educatiu que proposa pretén assolir un vincle positiu entre el noi, l'educador i l'activitat, de manera que el jove es trobi còmode, acollit i tranquil dins un clima de confiança, respecte i companyia.</p>	<p>L'Ajuntament de Ripoll ha fet un conveni amb el Departament d'Ensenyament .</p> <p>Són les instal·lacions del Centre de Formació Ocupacional que es va inaugurar el curs passat, abans de Nadal.</p> <p>Local: la UEC és a la 1<sup>a</sup>. Planta d'un edifici que es comparteix amb altres institucions que fan activitats de caire social: cursos de Pirmi, escola taller... Els tallers de l'aula taller no es comparteixen amb la UEC.</p>

Dimensió de Centre	DOCUMENTACIÓ per a la organització i funcionament: PEC, PCC	Dins el PEC hi incorporen les modificacions curriculars i les programacions. Es tracta d'un recull d'objectius i continguts entorn les àrees instrumentals i els crèdits variables però encara no s'arribat a un document negociat intrínsecament per tot l'equip. El seu ús és compartimentat segons la necessitat concreta de cada educador a l'hora de programar. El director de la UEC veu la necessitat de retocar-lo perquè evolucioni amb les necessitats del centre.	Tenen el PEC i també el PCC amb les modificacions i adaptacions curriculars molt concretes i contrastades amb el currículum ordinari. És complet, fàcil d'utilitzar, ben estructurat... s'hi pot trobar tot el que cal per situar-se en la realitat del centre i veure la seva trajectòria.	Hi ha un PEC que serveix per a totes les UEC de la mateixa organització MAIN. També serveixen per a totes el plec de modificacions curriculars (PCC). Està dins la planificació de treball del centre personalitzar el PEC i el PCC per a la UEC de Berga en concret.	En començar la seva actuació, el curs passat, com a UEC van fer un PEC, però hi ha hagut molts canvis i aquest document ja no reflexa la seva realitat actual. Veuen la necessitat de concretar les modificacions i adaptacions curriculars en un futur PCC. De moment compten amb un recull de material que cal actualitzar a les necessitats presents.
Dimensió de Centre	Les ADAPTACIONS i MODIFICACIONS CURRICULARS	Es deixa de banda el currículum ordinari academicista de l'IES, es treballen a partir de la modificació curricular que va dissenyar el centre ja fa temps. Les àrees instrumentals es donen a través de tallers manipulatius, i les àrees de Naturals i Socials a través de crèdits variables i sortides i experiències.	El seu projecte curricular parteix del PCC ordinari i en paral·lel s'hi concreten les modificacions que el centre ha fet. Es dona molta importància a les àrees curriculars, les quals es treballen tant explícita com implícitament. Paral·lelament es dona la mateixa importància a l'activitat manipulativa i d'orientació professional mitjançant tallers.	Partint del la modificació curricular que l'organització Main té feta i aprovada pel Departament, s'aplica a tots els centres, tal com es dona el cas en el de Berga. A patir d'aquí es fa un pla d'actuació per cada alumne que es dona a conèixer en les reunions de seguiment trimestrals. En finalitzar l'ESO es debat amb l'IES la possibilitat que alguns alumnes acreditin.	Es negocia amb l'IES els espais de treball en comú, però mai afecten la totalitat d'una àrea. Està en projecte fer les adaptacions curriculars.

Dimensió de Centre	ALUMNAT: quantitat, tipologia, absentisme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 24 alumnes (22 són places provinents del Dep. d'ensenyament i 2 places provenen de Justícia Juvenil.)</li> <li>• Inadaptats al medi escolar, amb problemes conductuals, alguns pre-delinqüents.</li> <li>• Absentisme preocupant.</li> <li>• Els alumnes provenen d'altres barris distants a la UEC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 40 alumnes (provinents del Dep. d'ensenyament i de Justícia Juvenil.)</li> <li>• Inadaptats al medi escolar, amb problemes conductuals, alguns pre-delinqüents.</li> <li>• Absentisme molt controlat.</li> <li>• Els alumnes provenen de l'entorn proper a la UEC.</li> <li>• Preocupen en els pocs alumnes que no s'adapten a la UEC ni a cap de les actuacions que es posen en marxa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 alumnes (provinents del Dep. d'ensenyament i de Justícia Juvenil.)</li> <li>• Inadaptats al medi escolar, amb problemes conductuals, alguns pre-delinqüents.</li> <li>• Absentisme important.</li> <li>• Els alumnes provenen de l'entorn proper a la UEC.</li> <li>• Preocupen en els alumnes que no s'adapten a la UEC ni a cap de les actuacions que es posen en marxa.</li> </ul>	8 alumnes: places provinents dels Departament d'Ensenyament. Són alumnes inadaptats al medi escolar, amb problemes conductuals, alguns pre-delinqüents. Absentisme important. Els alumnes provenen de la mateixa ciutat i de la comarca.
Dimensió de Centre	FAMÍLIES: Tipologia, contactes amb l'EAP, l'IES i la UEC	Famílies desestructurades, amb problemes econòmics, poc interès pels aprenentatges dels fills, tenen dificultats per mantenir pactes, poquíssima col.laboració. Contactes a l'inici i final de curs. Altres contactes quan cal. Informe per la família trimestral.	Famílies desestructurades, amb problemes econòmics, poc interès pels aprenentatges dels fills. Amb la majoria, però, s'aconsegueix mantenir pactes. Contactes a l'inici de curs i esporàdics en cas de necessitat. Informe i entrevista amb la família trimestral.	Famílies desestructurades, amb problemes econòmics, poc interès pels aprenentatges dels fills, tenen dificultats per mantenir pactes, poquíssima col.laboració. Contactes a principi i a final de curs. També sempre que convingui.	Famílies desestructurades, amb problemes econòmics, poc interès pels aprenentatges dels fills, tenen dificultats per mantenir pactes, poquíssima col.laboració. Entrevistes: Si es tracta de parlar d'un problema concret se'ls telefona i se'ls cita, sovint no hi acudeixen i cal insistir. Informe trimestral per la família.
Dimensió de Centre	PROFESSORAT : Quantitat, Formació, continuitat al centre	- 3 educadors: són tots tres educadors socials. - Una pedagoga treballa a hores per a totes les seccions educatives que hi ha. Professorat: en general és poc estable (1 porta 8 anys al centre, i 2 són nous d'aquest curs)	- 4 educadors amb algunes llicenciatures: pedagogia, psicopedagogia, biologia i diplomats en magisteri. - 4 talleristes, especialistes en l'activitat que ensenyen a totes les seccions educatives que desenvolupa el centre. El professorat és estable: promig de 8 anys al centre. L'equip directiu també imparteix classes i és tutor.	- 2 educadors amb formació provinent de la branca social: treballador socials i educador socials que treballen a la UEC de Berga. - Dins l'organització MAIN es contracten per aquesta feina: mestres de primària, educadors socials i també compten amb algun psicopedagog dins l'equip directiu de la organització. - Destaca la baixa estabilitat del professorat.	- 1 psicopedagoga tota la jornada. - 1 psicopedagog-mestre a mitja jornada (ja que és director de totes les activitats que es fan al mateix centre). Dos cursos de continuïtat al centre.

Dimensió de Centre	AGRUPA-MENTS	3 grups heterogenis de 10-12 alumnes, amb un tutor assignat en començar i acabar la jornada.	4 grups heteogenis de 10 alumnes, amb un tutor assignat que fa el seguiment a jornada completa de l'alumne, inclús quan va al taller amb l'especialista.	Un sol grup de 10 alumnes on s'alternen els dos educadors, o es divideix en dos subgrups i es treballa amb els respectius educadors.	1 sol grup amb dos educadors que alternen la seva actuació.
Dimensió de Centre	HORARIS: distribució de les àrees.	<p>Horari organitzat flexible:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Matins:</u> Inici de 30 minuts amb la IDEA del DIA amb el tutor: notícies, informacions, converses...</li> <li>-Alternança de tallers (2'30h.)</li> <li>-Esbarjo dins el mateix recinte.</li> <li>-Crèdits variables amb el tutor (75 minuts)</li> <li>• <u>Tardes:</u> Només 2 dies dedicats a fer tutories. La resta de tardes alguns alumnes van al seu IES.</li> <li>• Cada dijous excepció: S'alterna setmanalment: assemblea / polesportiu / sortida cultural.</li> </ul>	<p>Horari fixe, molt seqüenciat. Amb una distribució equilibrada de les àrees i tallers segons les prioritats que estableix el centre.</p> <p>Es combinen les àrees curriculars amb la part pràctica de tallers però hi ha temps i espais diferenciats per a cada activitat. Esbarjo controlat fora del centre.</p> <p>Totes les tardes hi ha activitat com al matí excepte el divendres en que els educadors fan les reunions de coordinació.</p> <p>És imprescindible la programació acurada de totes les activitats que es fan amb els alumnes.</p>	<p>L'horari està organitzat de forma que cada matí, a primera hora, es treballen, acadèmicament, les àrees instrumentals.</p> <p>A continuació s'inicien les àrees tecnològiques amb base manipulativa.</p> <p>Els alumnes hi assisteixen només dues tardes, per treballar en crèdits variables i participar de les tutories.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- S'introdueixen espais de diàleg quan sorgeixen temes que el reclamen.</li> <li>- Les àrees de treball són: llengua, matemàtiques, socials, plàstica, E. física, tecnologia, tutoria, i crèdits variables.</li> </ul>	No hi ha un horari fixe, predomina la flexibilitat horària.

Dimensió de Centre	<p>RECURSOS materials: Oferta de TALLERS</p>	<p>Van a càrrec dels mateixos educadors i es fan dins el mateix centre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuina</li> <li>- Electricitat</li> <li>- Fusta</li> </ul> <p>Estan proveïts amb el material més bàsic.</p> <p>Són els mateixos tutors que imparteixen tallers segons les seves habilitats o afeccions, de forma cíclica:</p>	<p>Hi ha 4 tallers en el mateix centre que van a càrrec de personal especialitzat però el professor tutor hi fa suport simultàniament:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuina</li> <li>- Fontaneria</li> <li>- Paleta</li> <li>- Fusteria i Serralleria</li> </ul> <p>Aquests 4 tècnics especialistes per als tallers que són els mateixos que imparteixen al mateix centre els crèdits ocupacionals i els cursos de Garantia Social.</p> <p>Tots utilitzen alternativament les mateixes instal·lacions que estan molt ben dotades de material i espais.</p> <p>Altres tallers els ofereixen els mateixos tutors:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Decoració</li> <li>- Ceràmica</li> <li>- Costura</li> <li>- Informàtica</li> <li>- Hort (fora del centre)</li> <li>- Expressió corporal</li> </ul>	<p>Tenen 3 petits tallers dins el centre,:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desguàs de motos.</li> <li>- Fusteria</li> <li>- Electricitat</li> </ul>	<p>A mig curs potser es continuaran uns tallers iniciats el curs passat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Perruqueria</li> <li>-Pintura</li> </ul> <p>En aquests moments es treballa de ple en un sol projecte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Preparació de manualitats per a vendre a la fira de Nadal.</li> </ul>
Dimensió de Centre	Acció tutorial dins la UEC	<p>Cada matí en començar i acabar amb espai de tutoria.</p> <p>2 tardes per setmana tutories individualitzades en cas que convingui (no programades).</p>	<p>El tutor assignat a cada grup està constantment amb els seus alumnes, els acompanyen als tallers, a l'esbarjo...</p> <p>Hi ha una hora setmanal estipulada per fer tutoria.</p>	<p>Hi ha espais de tutoria dins l'horari, i se'n fa cada cop que sorgeixen conflictes greus.</p>	<p>La tutoria està inserida dins les hores de classe quotidianes, és entesa com a eix transversal, repercuteix en tot. Se'n fa expressament cada cop que sorgeixen conflictes greus.</p>

Dimensió de Centre	NORMES consensuades	Normes bàsiques que es pacten a l'inici i es renoven cada cop que sorgeixen problemes: respecte als altres, assistència, interès per les activitats.	Tres normes, molt clares i pactades amb la família: 1. Assistència i puntualitat diària. 2. Disponibilitat pel treball. 3. Respecte als professors i companys.	A part del respecte als altres, l'interès i l'assistència, es procura no posar normes des del professorat, són els mateixos alumnes els que les acorden i avaluen cada dia si s'han acomplert.	Només s'han estipulat les normes bàsiques de respecte, assistència i treball.
Dimensió de Centre	ESTRATÈGIES acordades per l'equip davant conflictes	No n'han concretat cap que no trascendeixi la tasca que cadascú té assignada de mutu acord. Hi ha unes normes base de funcionament i organització que tots els professors comparteixen i queden implícites en l'afer quotidià. -Es veu la necessitat d'arribar a acords més específics en situacions extremes.	Davant els problemes l'equip educatiu fa pinya expressant els seus dubtes i cercant solucions conjuntament. Per aquesta funció i altres, es reuneixen cada divendres a la tarda. El tutor és el referent més clar de l'alumne, sempre està amb ell i cerca sortides als problemes parlant amb els pares i fent el seguiment constant.	S'ha acordat utilitzar un sistema de punts per gratificar el treball i els comportaments adequats dels alumnes. Cada dia, al final de la jornada s'avalua el dia i en acabar la setmana es sumen o resten els punts, aquests punts es canvien per diners que caldrà gastar amb quelcom que pugui ser educatiu amb la supervisió de l'educador.	-No hi ha acords en aquest àmbit. Es va solucionant sobre la marxa.
Dimensió de Centre	AVALUACIÓ alumnes.	Triestral amb informe a les famílies i trimestral amb l'IES de referència i EAP. Utilitzen llibret d'avaluació qualitativa amb representació gràfica que expressa el grau d'assoliment d'habilitats i actituds.	Triestral amb informe a les famílies, i IES de referència. Entrevistes individuals amb alumnes. S'explicita a les famílies i alumnes que els aconseguiran el graduat si compleixen 3 requisits: -assistir cada dia al centre -disposició pel treball -complir amb l'obligació d'anar a la tutoria amb el professor de l'IES.	Avaluació contínua amb el sistema de punts. Informe a la família. Avaluació trimestral amb l'IES, sense presència de l'EAP. Es valoren acuradament els tres tipus de continguts: cognitius, procedimentals i actitudinals, i es dóna especial èmfasi en aquest últim.	Triestral amb informe a la família. Avaluació global on es valoren habilitats, actituds i aprenentatges. Avaluació trimestral protocolària amb els IES.

Dimensió de Centre	EXPERIÈNCIES INNOVADORES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercanvi amb una Institució del mateix perfil a Lisboa per treballar tècniques d'expressió i coneixement de l'entorn.</li> <li>• Idea preventiva: provar de treballar en tallers dins els instituts per tal de prevenir situacions conflictives greus amb la institució.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducció d'activitats a l'hort als afores de Barcelona.</li> </ul>	De moment no en fan cap.	No en hi ha cap.
Dimensió suport i col.laboració	Activitats COMPARTIDES amb els IES de referència.	<p>-Educació Física a l'IES de referència: hi van pocs alumnes.</p> <p>-Tutoria: El tutor no és el que té assignat el grup classe ordinari. Força absentisme.</p>	<p>Varia segons l'IES i cada alumne.</p> <p>-Educació Física.</p> <p>-Educació Artística.</p> <p>-Credits variables.</p> <p>Tutoria: hi assiteixen la major part dels alumnes encara que no és el tutor del seu grup-classe ordinari. Es negocia qui pot ser el tutor més adequat per cada alumne.</p>	<p>-Educació Física (en pocs casos d'alumnes)</p> <p>-Tutories a l'IES: Hi assisteixen pocs alumnes. La tutoria se sol adjudicar al psicopedagog del centre.</p>	<p>-Piscina: Els alumnes no solen anar-hi mai. No s'ha pogut consensuar amb l'IES una altra activitat que pugui ser més acceptada pels alumnes.</p> <p>- Tutoria: Els alumnes pràcticament mai no hi assisteixen.</p>
Dimensió suport i col.laboració	COORDINACIONS amb els IES de referència	Hi ha molta relació amb un dels IES d'on provenen alguns alumnes, comparteixen experiències de tallers dins el mateix institut. Amb els altres IES la relació és minsa.	Hi ha coordinació a l'inici de la derivació i també quan es comença el seguiment de les tutories a l'IES. Més endavant es reuneixen almenys cada trimestre.	Hi ha coordinació trimestral, troben a faltar que l'EAP hi assisteixi perquè es podrien prendre acords més equilibrats a les necessitats dels alumnes i no tant a les necessitats o interessos dels centres.	En preparar l'inici de curs i llavors cada trimestre en fer l'avaluació dels alumnes. Hi ha un IES, el de Ripoll, amb el qual es coordinen molt més sovint, segons afers quotidians que sorgeixen.

Dimensió suport i col.laboració	RELACIONS amb altres UEC	Poca relació amb altres UEC.	Es relacionen amb altres UEC que hi ha en centres educatius concertats amb característiques semblans al seu.	Molta relació amb UECs de la mateixa organització, sobretot per temes de funcionalment. Els educadors, però, no es troben de formalment amb altres educadors de la mateixa organització.	Esporàdicament tenen relació amb algunes UEC de la banda de Girona, es comuniquen o es troben quan algun centre en té la iniciativa (el curs passat 2 cops).
Dimensió suport i col.laboració	RELACIONS amb l'EAP.	Bona, però limitada a les relacions que dicta la normativa. Es percep positivament com una col.laboració i ajuda en moments molt puntuals.	Hi ha bona relació, s'aprecia la seva tasca però s'ha de limitar al que és estrictament legal: la derivació i la coordinació trimestral.	No hi ha relació amb l'EAP, tan sols alguna trobada informativa molt esporàdica.	Relació formal, es fan algunes reunions més a part de les que marca la normativa com a obligatòries, principalment quan hi ha alguna demanda de la UEC.
Dimensió suport i col.laboració	RELACIONS amb altres SERVEIS: Sanitaris, socials.	Es compta amb la col.laboració dels Serveis Socials, EAIA i DAM que aporten ajudes quan es donen casos individuals problemàtics. A part, hi ha relació administrativa amb CSMIJ.	Es compta amb la col.laboració dels Serveis Socials, EAIA i DAM que aporten ajudes quan es donen casos individuals problemàtics. A part, hi ha relació administrativa amb CSMIJ i UME.	Hi ha la relació que comporta la derivació, amb el traspàs d'informació amb els serveis socials i EAIA, si cal. Hi ha relació administrativa amb CSMIJ.	Hi ha relació amb els serveis socials quan es fa la derivació, o quan sorgeixen problemes esporàdics (amb la família de l'alumne) difícils de solucionar sense ajuda. Hi ha relació administrativa amb CSMIJ.



### 6.1.2 Anàlisi qualitativa de la informació obtinguda.

A partir de les dades aconseguides mitjançant les entrevistes i la observació, faré una anàlisi qualitativa de caire constructiu que ajudi a entrar en una espiral de comprensió de la realitat d'aquests centres, entesa des del punt de vista que comporta l'objectiu d'aquest projecte.

A) Aportacions i significació que aporten des de la dimensió d'anàlisi SISTEMA CENTRE:

- Hi ha centres de molt diverses modalitats, la varietat de models no implica intrínscament que uns models hagin de ser més vàlids que altres per donar una resposta educativa de millor qualitat. El que sí veu prou definidor és com des dels seus condicionants han desenvolupat estratègies per donar respostes de qualitat. **L'experiència** que han adquirit les diferents UEC en aquest sector, influeix en la planificació la seva actuació, en la forma d'aprofitar els recursos, i en la manera d'encarar les dificultats per arribar a una resposta educativa més globalitzada i integrada educativa i socialment. Fent una anàlisi vertical a partir dels àmbits caracteritzats en el quadre podrem acostar-nos a la situació global de cada centre.
- Les UEC que compten amb **tallers** ben dotats, sovint perquè combinen la seva utilització amb altres unitats educatives, aconsegueixen dotar la seva oferta curricular d'uns continguts amb caràcter més globalitzador i d'aplicació pràctica facilitant en major grau la inserció laboral i social dels seus alumnes.
- Hi ha poques UEC que utilitzin el **PEC** i el **PCC** com a eina quotidiana per organitzar el treball, però sovint els serveixen per establir els eixos principals de la seva actuació educativa. Si aquests documents no estan adaptats als interessos i les necessitats de l'equip docent, si no és útil consultar-los, no poden fer la seva funció principal: la cohesió i acord de l'equip docent per tirar endavant una línia pedagògica o la proposta educativa del centre que s'ha de reflectir en la seva estructura organitzativa, en les programacions, en les modificacions i adaptacions curriculars i també en els aspectes psicosocials i de relació interpersonal quotidiana .

- Totes les UEC estudiades tenen la necessitat de posar en marxa una **diversificació curricular** que comporta canvis substancials en els objectius, continguts, criteris d'avaluació i canvis en la organització de les àrees. Tots els centres parteixen de modificacions curriculars, negocien amb els IES les adaptacions a fer en cada àrea i posen en comú els objectius mínims, cosa que obliga a un acord entre les dues institucions. La dificultat que puc identificar està en el fet que puguin complir amb els referents obligats del currículum ja que en alguns centres els educadors que provenen de la branca social expressen que tenen vertaderes dificultats per donar les àrees instrumentals. Hi ha UECs que no han arribat a consensuar les bases per a les adaptacions curriculars, això dificulta les actuacions dels professors en 5 aspectes: la programació individual i col·lectiva de les activitats, en l'adequació dels objectius segons els 5 tipus de capacitats a desenvolupar, que es desenvolupin equilibradament els continguts de conceptes, procediments i actituds, que es treballi en direcció a uns objectius terminals concrets, que s'adoptin estratègies i procediments diversificables segons les peculiaritats dels alumnes.
  
- La **tipologia d'alumnes** que es troben a les UEC, és diversa però reuneix característiques coincidents. Sovint poden cobrir les seves necessitats principals si s'articulen planificadament els recursos necessaris. Però hi ha un percentatge petit d'alumnes que preocupa els educadors perquè no s'adapten a cap de les estratègies i procediments d'integració que posen en marxa les UEC, i mostren conductes que podrien ser patològiques. Per aquest motiu reclamen ajudes externes que arriben en comptagotes. El problema està en el llarg procés que representa derivar un alumne d'aquest tipus a una UME, un CSMIJ, o un centre de dia. Cal que la família col·labori assistint a les reunions, llavors resulta que entre els tràmits es perd la primera motivació i després continuar fent l'eforç no és senzill. Per tant, de les dades obtingudes es constata la necessitat d'establir mecanismes de coordinació entre educació, sanitat i serveis socials.
  
- En la majoria de UECs es coincideix amb la dificultat de mantenir pactes amb la **família**, però comprovem que hi ha casos en que prou s'aconsegueix, a què és degut? He enregistrat que hi ha UECs que tenen molta cura dels mecanismes que donen entrada als alumnes a la UEC. Els primers pactes amb la família, les condicions per mantenir la plaça amb el consentiment de l'actuació educativa del

centre que han d'acatar pares i alumne... són importantíssims. La clau sembla que està en: si la família veu la necessitat de continuar tenint escolaritzat el seu fill/a, ha de respondre a certes condicions bàsiques d'intercanvi, de diàleg entre família i institució educativa.

- Respecte la **tipologia dels educadors** que treballen en una UEC, si ens fixem en la seva titulació, podem comprovar que no és del tot definidora del nivell de qualitat educativa que poden oferir, més aviat és la seva formació quant a experiències en aquest àmbit el que defineix la seva capacitat per encarar situacions problemàtiques i la seva capacitat per incloure's activament en un equip de professionals que duen a terme una tasca compartida. L'estabilitat del professorat en un centre sí que es denota particularment definidora d'aconseguir una resposta educativa en col.laboració fent possible la incidència conjunta en decisions que afecten la organització, funcionament i estructura del centre.
- La tipologia d'**agrupaments** que es donen entre les diverses UECs és variable, però destaca l'adequació que s'aconsegueix quan l'equip es posa d'acord amb una modalitat que els ajuda a prendre mesures preventives. És el cas d'una UEC que tutoritza permanentment els alumnes d'un grup encara que hi hagi simultàniament amb aquest grup un altre educador impartint un taller. El fet de doblar els reforços a canvi de distribuir-los per separat contribueix a proporcionar més ajudes a l'educador i també una atenció més individualitzada al grup d'alumnes.
- En la major part de les UEC els **horaris** estan estructurats segons les prioritats que acorden conjuntament, però el punt de flexibilitat està condicionat per les possibilitats organitzatives del centre. En el cas de la UEC que no té un horari estipulat, corre el risc de no poder acomplir amb els objectius acotats i avaluables referenciats amb el currículum ordinari que es pacten amb la comissió de treball quan es fa la derivació de l'alumne a la UEC. L'horari és l'instrument per situar les actuacions educatives que es planifiquen i fer-les realitat en un espai de temps. Si no es planteja una estructura horària, és fàcil deixar-se portar pels esdeveniments, caure en la improvisació i perdre el control per aconseguir les fites educatives desitjades.

- És molt variable la capacitat de cada centre a l'hora d'ofertar **tallers**, rau principalment amb la possibilitat que cada UEC té de compartir les instal·lacions i personal especialitzat amb altres unitats educatives com són els cursos de Garantia Social i els Crèdits de formació ocupacional. Si la UEC pot entrar-hi en conveni se li obren un gran ventall de recursos. Un altre factor està vinculat a la capacitat de recerca creativa que desenvolupin els educadors per trobar recursos entre les pròpies aptituds. La varietat i diversitat dels recursos encarats a una funcionalitat que l'alumne pugui detectar com a enriquidora per la pròpia formació repercuteix en el seu interès per la tasca i en el propi rendiment.
  
- En referència a **l'acció tutorial** que es desenvolupa dins la UEC, els quatre centres adopten diferents formes organitzatives, pensant que el tutor té unes tasques clau assignades que serveixen per fer realitat l'acompanyament de l'alumne en direcció al seu projecte de vida. Hi ha centres que expliciten aquest factor com a un dels més transcendents, el fet que hi hagi un seguiment al màxim proper i sistematitzat de la figura del tutor amb el grup d'alumnes que té assignat, és el més adequat a les necessitats de l'alumne. Alguns àmbits que mediatitza el tutor es podrien concretar en: contactes amb la família, coordinació amb l'equip docent per cercar oportunitats i suports didàctics específics per al seu grup i per cada alumne individualment, l'orientació acadèmica i professional, l'ajut en la presa de decisions, i contribució a l'assoliment de maduresa personal entre altres. Per tant essent tant important la qualitat de la interacció entre aquests subjectes, decideixen prioritzar-la i planificar-la perquè doni els seus fruits.
  
- Les **normes** bàsiques és un punt en comú que mantenen les quatre UECs. Coincideixen plenament en el seu contingut i potser la diferència entre elles rau en la forma de pactar-les i de preservar-les. Si d'entrada es donen aquestes tres normes com a obligatòries, sense possibilitat de negociació, es planteja una entrada a la UEC amb el seu acatament incondicional. L'alumne i la seva família ho hauran d'acceptar de bon principi i reconeixeran on és el límit, per tant les transgressions revertiran en una responsabilitat compartida per subsanar-les, aquí és on començarà la necessitat de diàleg i de pactes entre l'àmbit familiar i educatiu.

- Alguns equips docents de les UEC acorden **estratègies** per poder incidir conjuntament i amb més força a la consecució dels objectius actitudinals que s'han proposat. Paral·lelament alguna UEC ha organitzat estratègies per canalitzar els sentiments d'angoixa i inseguretat que els provoca estar tant sovint en situacions problemàtiques complexes. El fet de cercar un espai setmanal per compartir amb l'equip els dubtes sobre l'adequació de la resposta educativa permet situar el grup en una posició metacognitiva que afavoreix multiplicar la seva competència estratègica i deixar enrera la sensació de treballar en solitari.
- Respecte el tema d'**avaluació** dels alumnes, les quatre UEC segueixen el protocol que especifica la normativa, tot i que s'enregistren diferents formes d'enriquir-la: utilitzar la representació gràfica<sup>18</sup> perquè l'alumne i la família reconeguin el grau de consecució de cada objectiu., especificar clarament els requisits necessaris, al màxim d'assolibles, per aconseguir la finalitat desitjada de la promoció, els sistemes de punts... Aquestes modalitats presenten la necessitat que tenen les UEC de fer més compartida la responsabilitat de l'avaluació. Convé que el subjecte es faci partícip actiu de la pròpia avaluació i es posen en la seva mà contínues oportunitats de supervisió i d'autoregulació.
- Hi ha poques **experiències innovadores** en aquest camp. Una UEC i un IES estan intentant posar en marxa un programa preventiu: l'organització d'uns tallers per a alumnat divers i enfocats cap a la formació laboral, completament integrats al centre. L'enfoc d'aquest recurs voldria incidir en les dificultats que es troben les UEC a l'hora de tornar a integrar els alumnes al medi ordinari, evitant en major part les dificultats de transferència que provoquen altres formes de retorn.

B) Aportacions i significació que aporten les dades des de la dimensió d'anàlisi SISTEMA SUPORT I COL·LABORACIÓ:

- En referència a les **activitats que es comparteixen amb els IES**, es veu la coincidència de les tres UEC per escollir àrees que no demanin competències acadèmiques dels alumnes, cosa certament lògica per contribuir a la no reproducció

de les situacions que produeixen més desadaptacions al medi escolar entre els alumnes de la UEC. Però podem constatar que amb aquesta mesura no en hi ha prou, ho demostra la poca motivació que tenen els alumnes d'algunes UEC per assistir-hi. Si pensem què és el que motiva els alumnes, possiblement veurem que són coses diferents, per el que a l'hora de pactar les activitats compartides amb l'IES, possiblement calgui conèixer els interessos de cada alumne individualment i fer-ne un seguiment també individualitzat.

- Respecte la **coordinació amb els IES** de referència es va des de l'estricta obligatorietat que marca la normativa, a les necessitats que es plantegen algunes UEC per donar un sentit autèntic a la idea que construeixen entorn el significat d'escolarització compartida. Ens adonem que un centre té la iniciativa d'organitzar tallers integrats dins l'IES, i un altre vetlla per la coordinació contínua amb el tutor assignat per l'IES. Cada iniciativa mostra l'àmbit que més preocupa a la UEC i les ajudes que cerca en la implicació de l'IES, en els casos que ens ocupen són:

- a) la integració de l'alumnat en la vida social ordinària.
- b) La cura personalitzada de l'alumne per conduir-lo a l'objectiu de l'acreditació.

Crec que el fet que cada centre posi els mitjans per acomplir amb el seu ideal dóna carisma a les seves actuacions, concretar-lo en activitats que el poden materialitzar facilita que l'alumne i la seva família s'hi identifiquin i posin més esforç per aconseguir-lo. Alhora, pel camí s'assoleixen altres fites que hi estan implicades.

Aquest tipus de coordinació i relació IES-UEC, s'analitza millor en l'apartat següent.

- Tanmateix, la forma d'assignar el professor que ha de fer la funció de **tutor a l'IES** durant l'escolarització compartida és quelcom definidor per aconseguir una bona interacció entre professor i alumne, i que repercuteix plenament en les possibilitats d'acompanyament. Comprovem que les quatre UEC aconseguixen major o menor èxit segons l'adequació que fan de les necessitats dels alumnes. Si l'elecció d'aquest tutor es fa de forma compartida amb l'alumne, escoltant-lo per trobar algun professor afí a la seva personalitat, possiblement s'aconsegueixin més oportunitats d'apropament, més interacció que aporti més situacions enriquidores a la formació de la identitat positiva de l'alumne.

---

<sup>18</sup> Veure Annex 2. Llibret d'avaluació gràfica.

- Conèixer les **relacions entre les UEC** pot donar informació sobre el grau d'obertura al medi, i la disposició a rebre intercanvi d'experiències entre iguals. S'enregistra que alguns equips educatius tenen relacions amb altres organismes que els poden enriquir, però en hi ha d'altres que romanen una mica aïllats cosa que els dificulta cercar solucions variades i creatives als seus problemes. Tornem, doncs, a coincidir en les avantatges que aporten les situacions interactives.
- Si analitzem les **relacions** que mantenen les UEC **amb altres serveis**: podem veure que aprecien molt les ajudes que els aporten els serveis socials, i que senten un gran buit quant a les aportacions que poden fer els serveis sanitaris. Realment denoten la necessitat d'arribar a un model col.laboratiu on aconseguir la complementarietat. Això implica que tots necessiten dels sabers que els altres poden proporcionar per afermar una intervenció interdisciplinària, per tant s'arriba a la significació d'un treball de reflexió i d'anàlisi compartit.

L'anàlisi transversal de tota la informació que ens aporta aquesta graella és la que constituirà la base per situar els elements que contribuiran a fer una intervenció assessora de qualitat a les UEC, així com els aspectes per una intervenció educativa ajustada als requisits que contempla la base teòrica en que fonamenta aquest projecte. Per tant, hi haurà l'abstracció de tots aquests elements en els apartats 5.5. i 5.6.

### **6.1.3. Les relacions de les UEC amb els IES de referència**

Com ja he anunciat a l'apartat anterior, passo a aprofundir una mica més en l'àmbit de suport i col.laboració, atenent-me a les relacions UEC-IES utilitzant quadres aglutinadors de la informació obtinguda de cada UEC analitzada. Posteriorment en faré una valoració mitjançant la lectura vertical i transversal de les dades.

Les relacions de les UEC amb els IES, es situen des de la premissa que imposa la Resolució del 30 de juny del 2001 amb la formació d'una comissió de treball constituïda pel tutor de l'alumne d'ESO, la persona responsable de l'alumne a la UEC i un membre de l'EAP, i una Junta d'Avaluació, en la que a més s'hi integren altres professors del cicle.

La funció de la Comissió de Treball és configura en 2 tasques:

1- En el moment de la derivació a la UEC, fer el seguiment escolar i psicopedagògic de cada alumne basat en:

-Realitzar un pla d'actuació, revisable, adreçat a l'alumne per un període màxim d'un any, amb uns objectius acotats i avaluables cada 3 mesos.

Aquí s'hi ha de fer constar les prioritzacions de les capacitats de l'etapa, els continguts de les àrees del currículum, els objectius didàctics, activitats d'aprenentatge i activitats d'avaluació, i també estratègies metodològiques, d'organització i de recursos.

2- Fer una valoració trimestral de l'alumne, on les UEC recullin el progrés acadèmic dels alumnes i la seva avaluació en uns fulls de seguiment<sup>19</sup> que proposa el Departament i que trametent-los a l'IES, s'han d'incorporar a l'expedient de l'alumne.

La Junta d'Avaluació, en finalitzar cada curs, prendrà les decisions sobre promoció i titulació de cada alumne individualment.

Situada la premisa normativa, he constatat que totes les UEC analitzades procuren complir, en més o menys grau de profunditat, aquests requisits, però entre elles hi ha matissos que reverteixen molt considerablement amb el tipus d'acció educativa que duen a terme.

UEC Barcelona centre	
<i>Priorització conjunta de capacitats, objectius i continguts.</i>	-Mitjançant l'entrevista i l'informe de traspàs que elabora l'EAP i la proposta que fa el director de l'IES on s'especifica les parts dels continguts i objectius menys assolits per l'alumne, La UEC comença a elaborar el propi pla d'adaptació individual, integrat en el del grup i dins els paràmetres del PCC del centre.
<i>Col.laboració per fer adaptacions curriculars</i>	-La UEC s'encarrega de fer-les i les comenta amb la comissió quan es fa la valoració de trimestral de l'alumne. -No sol haver-hi intercanvi en aquest sentit. Sol fer-se només una transmissió de les previsions que ha fet la UEC.
<i>Coordinar estratègies metodològiques i procediments.</i>	- No es coordinen estratègies ni metodologia, només es fan intercanvis informals en aquest sentit.

<sup>19</sup> Veure a l'Annex els Fulls de Seguiment Acadèmic que proposa a forma d'orientació la Resolució de 30 de juny del 2001.



<i>Com es coordinen les oportunitats de reinserció dels alumnes a l'IES.</i>	Es coordinen en casos molt particulars, només quan hi ha l'expectativa de que l'alumne ho podrà aprofitar i de que reuneix les característiques comportamentals i d'habilitats socials que d'entrada puguin garantir l'èxit de la reinserció.
<i>Negociació dels criteris de promoció</i>	- Els criteris de promoció es van negociar ja en els primers anys de funcionament de la UEC, no solen negociar-se anualment, sinó és en casos excepcionals. El curs passat cap alumne va aconseguir el graduat, en canvi, fa 2 i 4 cursos el van aconseguir 6/28 i 5/24 respectivament. Normalment quan es reuneix la Junta d'Avaluació es decideixen els casos dubtosos.
<i>Col.laboració participativa en l'avaluació trimestral de l'alumne.</i>	Els dos centres hi participen aportant informacions dels alumnes, i del progrés que poden mostrar en determinades àrees, però sobretot es fa intercanvi de la seva resposta actitudinal. És la UEC qui té més responsabilitat en aquesta avaluació, l'IES aporta la impressió de vivències concretes però confirma les decisions de la UEC.
<i>Sentiment de treball conjunt UEC-IES.</i>	Es creu que la responsabilitat de l'alumne l'ha d'acatar la UEC, i que per tant l'IES té una funció més aviat cerimonial.

<b>UEC de L'Hospitalet -Barcelona perifèria-</b>	
<i>Priorització conjunta de capacitats, objectius i continguts.</i>	S'avalua l'alumne de seguida que arriba, i els resultats es contrasten amb les informacions rebudes de l'EAP i de l'IES. Es fa un programa d'atenció individualitzada, integrat dins la programació de centre, i es dona a conèixer a l'IES de l'alumne perquè hi faci les esmenes necessàries.
<i>Col.laboració per fer adaptacions curriculars</i>	En la mateixa línia, les modificacions i adaptacions curriculars les proposa la UEC, són revisades per l'equip de l'IES fins arribar a l'acord. Es negocia sobretot el tipus d'activitats que farà l'alumne de la UEC quan vagi a l'IES, i també es cerca un tutor que pugui establir una relació empàtica positiva amb l'alumne. Si es veu la necessitat de fer modificacions curriculars, sí que s'elabora el procés de forma compartida des de l'inici. El contacte amb el tutor de l'IES pràcticament és setmanal.
<i>Coordinar estratègies metodològiques i procediments.</i>	Es comparteixen les mesures d'atenció a la diversitat entre els dos centres. Es coordinen les funcions del tutor de l'IES i del responsable de la UEC. S'acorden estratègies metodològiques i procedimentals sobretot quan l'alumne de la UEC va a l'IES fent escolarització compartida.
<i>Com es coordinen les oportunitats de reinserció dels alumnes a l'IES.</i>	Es coordinen sempre com a norma després que l'alumne hagi passat un temps prudencial d'adaptació a al UEC. Es controla la seva adequació fent un seguiment pràcticament setmanal amb el tutor que s'adjudica des de l'IES.
<i>Negociació dels criteris de promoció</i>	És un punt molt important per aquesta institució. Tant l'IES com la UEC unifiquen les expectatives que es donen a l'alumne per aconseguir la promoció, i assenyalen els criteris concrets que l'han de regir: assistència a classe i a les tutories, predisposició pel treball als dos centres i respecte als altres.
<i>Col.laboració participativa en l'avaluació trimestral de</i>	L'avaluació dels alumnes es fa de forma compartida, la UEC assenjala les valoracions pertinents a la tasca que es fa e el seu centre i l'IES valora sobretot els continguts actitudinals que mostra l'alumne.

<i>l'alumne.</i>	
<i>Sentiment de treball conjunt UEC-IES.</i>	Hi ha un gran sentiment de treball conjunt i de necessitat d'implicació dels dos centres. D'aquesta col.laboració es creu que en depèn la progressió de l'alumne cap a la promoció.

### UEC Berguedà

<i>Priorització conjunta de capacitats, objectius i continguts.</i>	A partir dels informes que reben de l'IES i de l'EAP, i a partir d'un model estàndard de programació individual, fan les adequacions pertinents dins els paràmetres, també estàndards de la modificació curricular amb que compta la organització. Es donen a conèixer a les sessions d'avaluació trimestral. No sol haver-hi intercanvi en aquest aspecte. El que sí que es negocia són els objectius mínims que ha d'haver aconseguit cada alumne, cas per cas, de cada matèria curricular, per poder aconseguir l'acreditació de l'alumne.
<i>Col.laboració per fer adaptacions curriculars</i>	És el mateix sistema que en l'apartat anterior. Les Modificacions curriculars, estan elaborades i aprovades pel Departament i constitueixen el punt de partida per als plans d'actuació que es faran per cada alumne.
<i>Coordinar estratègies metodològiques i procediments.</i>	No es coordinen.
<i>Com es coordinen les oportunitats de reinserció dels alumnes a l'IES.</i>	Es procura negociar aquest punt quan la UEC fa les reunions de l'inici de curs amb la Comissió de Treball, de la que en forma part un professor de l'IES que està dins de la comissió de diversitat del centre. Es marca un calendari d'assistència dels alumnes a l'IES per a tot un trimestre, però l'assistència és minsa i molt sovint l'IES expulsa aquests alumnes passats els primers dies d'escolarització compartida, sovint sense ganes de tornar-ho a provar.
<i>Negociació dels criteris de promoció</i>	És fan intenses negociacions entre: un membre de l'equip directiu de la organització MAIN que junt amb un educador de la UEC es reuneixen amb els equips de professors de l'IES, organitzats en Departaments.
<i>Col.laboració participativa en l'avaluació trimestral de l'alumne.</i>	La UEC fa la seva proposta avaluativa que sol ser acceptada per l'IES. Quan arriba el moment de decidir l'acreditació d'alguns alumnes es debat llargament i s'arriba a un acord per part de les dues parts.
<i>Sentiment de treball conjunt UEC-IES.</i>	Hi ha poc sentiment de treball conjunt, l'IES veu tot el que es refereix a la UEC com a quelcom amb el que s'ha de complir formalment però del qual no en rep aportacions. Sent que només li fa perillar la seva estructura de funcionament. La UEC se sent deseparada de l'IES i procura solucionar els problemes sola i incidir amb l'IES només en el que li és estrictament necessari per seguir complint amb la seva funció.

### UEC del Ripollès

<i>Priorització conjunta de capacitats, objectius i continguts.</i>	A partir dels informes i les entrevistes amb el tutor de l'alumne de l'IES, la UEC assenyalava la priorització d'objectius continguts en les reunions d'inici de curs que es fan amb la Comissió de Treball. Aquests passen a formar part del PDI de l'alumne i el responsable de la UEC procura organitzar activitats que cobreixin les necessitats majoritàries
---	--

	i específiques dels alumnes.
<i>Col.laboració per fer adaptacions curriculars</i>	No hi ha una col.laboració formal, però sí que es comenten informalment aspectes relacionats amb les adaptacions quan sorgeixen dificultats perquè l'alumne aprofiti l'estada a l'IES o a la UEC.
<i>Coordinar estratègies metodològiques i procediments.</i>	Es fan intercanvis informals que no solen suposar acords entre les dues institucions.
<i>Com es coordinen les oportunitats de reinserció dels alumnes a l'IES.</i>	Es coordinen poc. La gran majoria d'alumnes de la UEC no assisteixen a les classes compartides que han acordat l'IES i la UEC. Els pocs alumnes que hi van a vegades, no aprofiten aquesta compartimentació perquè sembla ser que han de fer activitats que no són del seu grat.
<i>Negociació dels criteris de promoció</i>	No s'han negociat, perquè fins ara no hi hagut la necessitat de fer-ho. S'ho plantegen de cara a aquest final de curs ja que hi ha algun alumne que es veu amb possibilitats d'aconseguir promocionar.
<i>Col.laboració participativa en l'avaluació trimestral de l'alumne.</i>	L'IES fa el paper d'oient perquè la realitat està en que des que els alumnes van a la UEC, pràcticament no els veu, i en els pocs casos que es fa escolarització compartida, els alumnes mostren actituds negatives que no ajuden a contribuir participativament en l'avaluació.
<i>Sentiment de treball conjunt UEC-IES.</i>	La UEC té sentiment de treball en solitari i sense recursos, sovint és un sentiment d'indefensió. La factibilitat de la seva feina es veu supeditada al tipus d'alumnes que li arriben, i a la seva predisposició per col.laborar. L'IES es veu distant, no és senzill treballar-hi en col.laboració.

### **Valoracions que es desprenen d'aquestes dades:**

A trets generals, d'aquestes dades es despren **una qüestió clau**:

Si des de l'inici de la derivació a la UEC es dóna per sentada la col.laboració de l'IES en tots aquests aspectes i es planifica tota l'activitat de la UEC entorn aquestes premisses, la UEC sent com a inherent a la seva tasca educativa les relacions amb l'IES, podent cercar formes de negociació que afavoreixin la seva actuació.

Aquest fet també es fa palès en les expectatives que es creen professors i alumnes dels dos centres, saber en quin punt se situen les prioritats i quins són els aspectes que demanen una entesa imprescindible per a l'escolaritat compartida, desenvolupen actituds de participació i col.laboració dels implicats que s'encaminen a la consecució de les finalitats que persegueixen els dos centres.

Estudiant aquests quadres comparativament podem veure detalls que avalen aquesta consideració més general:

- Quan els dos centres reflexionen conjuntament sobre els aspectes que els impliquen com per exemple: la tria d'un tutor amb qui es pugui identificar cada alumne, els

crèdits que l'alumne podrà cursar en millors condicions a l'IES, l'horari més adequat... tant els professors com els alumnes senten més forta la necessitat de que funcionin els acords, i hi posen més interès i dedicació.

- Les comunicacions freqüents, quotidianes, amb l'IES, encara que sovint siguin informals, sobre l'assistència de l'alumne a les tutories, la seva actituds a les classes de l'IES, ajuden la UEC a controlar millor la situació i a fer responsable dels propis actes a l'alumne a través dels pactes.
- El fet que l'alumne sàpiga exactament quins són els criteris prioritaris dels dos centres perquè pugui promocionar i aconseguir la titulació, ajuda a centrar l'esforç de l'alumne en alguns objectius molt concrets com són el compliment de les 3 normes bàsiques a la UEC i a l'IES: assistència a l'IES i a la UEC, respecte als altres i actitud d'interès per les tasques educatives que es proposen.
- Si es dona a conèixer a l'alumne els objectius que comparteixen les dues institucions i les estratègies que acorden per cobrir les seves necessitats concretes de formació serà més fàcil poder comptar amb la seva col·laboració, a part que se sentirà més acompanyat i més compromès amb de les dues institucions.
- Com més es visqui entre les UEC i els IES l'acció educativa dels seus alumnes, és més fàcil que l'IES ofereixi més oportunitats als alumnes de la UEC i valori l'esforç que puguin fer.

## **6.2. Identificació de les necessitats de les UEC quant a recursos psicopedagògics.**

De les quatre UEC estudiades, cadascuna, segons les seves experiències i el grau d'evolució aconseguit en l'àmbit educatiu expressa les necessitats que creu que no té cobertes en l'àmbit d'assessorament psicopedagògic.

Primerament presento aquestes necessitats, a raig, tal com fóren expressades per cada UEC, més tard les classificaré dins el quadre de funcions que tenen assignades els Equips d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica que concreta el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

UECs	Necessitats explícites
UEC de Barcelona Centre	<p>Cal assessorament per alumnes que tenen conductes molt disruptives.  Seria bo obtenir l'atenció d'un psicòleg per a casos concrets.  Necessitarien recursos per controlar l'absentisme.  Seria bo assessorament per al professorat.  Els educadors es veuen amb dificultats per impartir les àrees instrumentals.  Indicació: Apunten que seria bo que hi hagués algun tipus de supervisió de la qualitat del servei que ofereixen la UEC.</p>
UEC de Barcelona Perifèria	<p>Caldria que l'EAP fos el vincle de la UEC amb els serveis exteriors de que es pot beneficiar: CSMIJ, UME, Serveis Socials, centres de dia...  Que articulés les ajudes individuals que necessita cada alumne prioritzant-les davant altres organismes.  Seria molt bo que els alumnes que necessiten tractament psicològic o mèdic, se'ls fés el seguiment des de la mateixa UEC.  Seria molt adequat que el professorat pogués gaudir d'orientació i assessorament per millorar les pràctiques educatives amb aquesta tipologia d'alumnes.</p>
UEC del Berguedà	<p>Es necessita moltíssim una orientació i assessorament psicopedagògic de forma continuada i sistemàtica.  Seria bo eliminar tanta burocràcia i que l'EAP fos el vehicle de la organització de les ajudes que cal obtenir per l'alumne i de la relació amb tots els serveis implicats.</p>
UEC del Ripollès	<p>Caldria orientació i assessorament psicopedagògic quant a l'introducció d'idees noves, fresques, que entusiasmin als alumnes. La dificultat està en la preparació del dia a dia.</p>

Aquestes necessitats expressades, a continuació les classifico per àmbits psicopedagògics per què posteriorment contribueixin a donar criteris valoratius més clars des del punt de vista de l'atenció psicopedagògica.

<b>UEC de BARCELONA CENTRE: Expressió de necessitats</b>				
<i>Prevenió educativa</i>	<i>Detecció i valoració multidisciplinària</i>	<i>Elaboració del PDI</i>	<i>Orientació escolar i professional</i>	<i>Assessorament a mestres</i>
	-Intervenció d'un assessor que procuri ajuts psicològics als alumnes que mostren desequilibris greus.			
<b>UEC de BARCELONA PERIFÈRIA: Expressió de necessitats</b>				
<i>Prevenió educativa</i>	<i>Detecció i valoració multidisciplinària</i>	<i>Elaboració del PDI</i>	<i>Orientació escolar i professional</i>	<i>Assessorament a mestres</i>
	-Intervenció d'un assessor que procuri ajuts psicològics als alumnes que mostren desequilibris greus.			-Fer seguiment de casos amb alumnes concrets. -Fer seguiment de l'actuació educativa en situacions que impliquin tot l'equip docent.
<b>UEC del BERGUEDÀ: Expressió de necessitats</b>				
<i>Prevenió educativa</i>	<i>Detecció i valoració multidisciplinària</i>	<i>Elaboració del PDI</i>	<i>Orientació escolar i professional</i>	<i>Assessorament a mestres</i>
-Organització i intervenció de l'EAP a les reunions trimestrals de seguiment i avaluació dels alumnes: es facilitarien els contactes amb l'IES i millorarien les negociacions dels processos a compartir.	-L'EAP hauria de ser l'intermediari per arribar al CSMIJ i a la UME, prioritzant els casos provinents de la UEC. -Detecció de patologies psicològiques i fer viable el tractament.			-Suport assessor per millorar la formació dels educadors i poder respondre a les necessitats educatives dels alumnes.
<b>UEC del RIPOLLÈS: Expressió de necessitats</b>				

<i>Prevenió educativa</i>	<i>Detecció i valoració multidisciplinària</i>	<i>Elaboració del PDI</i>	<i>Orientació escolar i professional</i>	<i>Assessorament a mestres</i>
				-Suport de l'assessor per ampliar la utilització de recursos didàctics que facilitin el tractament global dels objectius de les àrees curriculars.

### **Valoració:**

Les quatre UEC mostren necessitats d'assessorament psicopedagògic força diferenciat:

- Només una es situa en la línia base d'actuació preventiva, cosa que possiblement és deguda a la situació inicial del seu funcionament, en la qual no han començat a sol·licitar ajut, perquè existeixen temes més bàsics que preocupen: adaptació de la plantilla, locals... Les altres UEC creuen que la prevenció s'ha d'haver fet molt abans, a l'IES, per aconseguir que els alumnes no arribin tan rebotats a la UEC.
- Tres UEC expressen la necessitat de ser ateses per un professional que detecti i faci seguiment dels casos d'alumnes que presentin símptomes patològics. També se li demana la mediació d'aquest professional per aconseguir tractaments adequats i coordinats amb les actuacions de la UEC. Aquesta demanda ve provocada per la sensació de indefensió a la que es veuen abocats a vegades els educadors de la UEC quan per tramitar una derivació a un centre sanitari o sanitari-educatiu, ja que es troben amb uns tràmits burocràtics inacabables que els fan dedicar molt de temps, i sovint els resultats són poc eficaços perquè demanen la participació de les famílies, cosa que és molt difícil d'aconseguir.
- No hi ha cap demanda sobre les concrecions didàctiques de les orientacions psicopedagògiques en un ACI o en un Pla d'actuació per als alumnes, possiblement perquè a falta d'aquest recurs, les UEC han desenvolupat estratègies per ajustar, mitjançant adaptacions i modificacions curriculars, les necessitats educatives dels alumnes dins un marc de treball global.

- No hi ha demandes sobre orientació escolar ni professional, possiblement perquè són aspectes inherents a la mateixa actuació de les UEC, tot i que precisament és un pilar fonamental de la seva actuació educativa.
- Es reclama assessorament per als educadors en la seva forma plena: que proporcioni els recursos i habilitats que els permetin respondre als requeriments de la seva tasca quotidiana. Aquesta demanda reflexa la necessitat de formació que senten els educadors, així com la necessitat de compartir i avançar en les actuacions educatives diàries.

### 6.2.1. Necessitats no explícites que també tenen les UEC.

Fent un treball deductiu de la informació extreta de les dades, es pot arribar a comprendre que les UEC tenen altres necessitats implícites, de diferent ordre a les que han expressat directament.

El tipus de necessitats que en realitat poden expressar directament els centres denoten, entre altres, dos aspectes prou explícits:

- La *capacitat de reflexió* que són capaços de fer sobre la pròpia acció educativa.
- El *moment evolutiu* en que es troben segons el pla en que es miren la seva actuació i es plantegen les necessitats.

Entre les necessitats implícites de diferent ordre, puc assenyalar-ne una que n'implica d'altres:

Tots quatre centres mostren la **necessitat de suport** d'algun agent que treballi en col.laboració amb els educadors per adquirir nous coneixements i introduir millores en els processos educatius.

En aquest punt m'adono de la proposta que farien si tinguéssin els mitjans: compartir el treball, i jo hi afegiria que es podria compartir des del **model col.laboratiu**. I si volem anar una mica més enllà, deduint les necessitats que tenen de tractar alumnes que mostren símptomes patològics, i les queixes que expressen a l'hora de derivar alumnes a les institucions sanitàries pertinents, cal pensar que necessiten també el **suport d'un**



**equip multiprofessional.** Les necessitats dels alumnes de les UEC, sovint no es pot pensar que només siguin educatius, indiscutiblement massa sovint tenen transcendència a l'àmbit sanitari i social.

Situant-nos en aquest supòsit, caldria arribar-hi mitjançant el seu constructe, donant-li significat des de 4 paràmetres:

-El **treball col·laboratiu amb un equip multiprofessional**: que impliqui valorar els coneixements i experiències que cadascú pot aportar.

-La **complementarietat**: que impliqui que tots necessiten la informació que els altres poden proporcionar, on cadascú té responsabilitats i possibilitats diverses.

-La **valoració positiva** en un nivell simètric o d'igualtat, que impliqui no idealitzar ni menysprear l'aportació de cadascú.

-La **necessitat de canvis** de forma **compartida**: que impliqui detectar, definir i elegir els mitjans adequats per encarrilar les problemàtiques, dins un procés de corresponsabilització mutua.

Paral·lelament dedueixo que el PSP, es necessitaria com a professional més de l'estructura dels centres, dins la UEC hauria d'actuar en dos grans blocs d'acció:

- a) La preocupació per **aconseguir una acció educativa de qualitat** als centres.
- b) L'interès per **aplicar estructures de treball cooperatiu** i reflexiu com a mitjà de millora i del progrés.

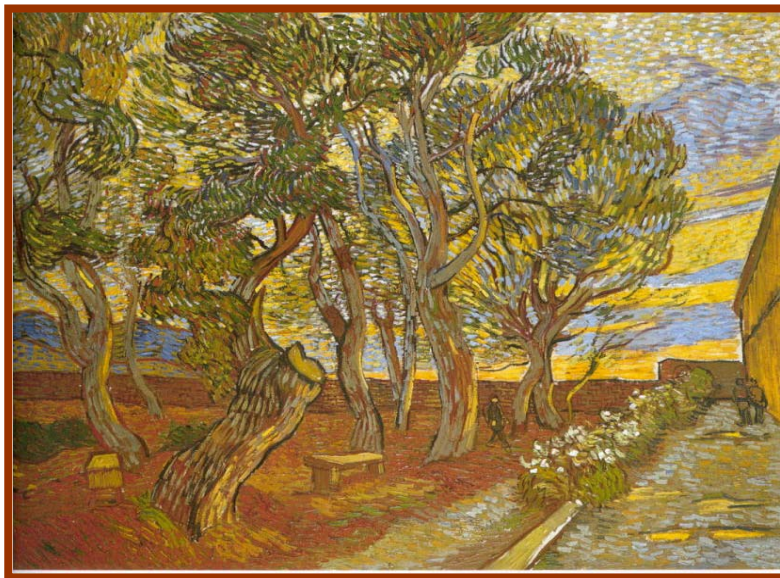
Per tant, des dels seus àmbits d'actuació, es configuren els rols que pot assumir a la UEC:

- Funció preventiva a tots els àmbits: des del rol de **facilitador**, donar suport als equips docents clarificant objectius, prioritats i funcions per aconseguir una resposta educativa coordinada, global i congruent amb les exigències socioculturals actuals.
- Funcions en l'àmbit de la UEC i d'atenció a la formació dels educadors, es correspon el rol d'assessor al centre, proporcionant habilitats per atendre els joves que presenten problemàtiques repetitives greus i l'individualització de l'ensenyament amb actitud oberta, a vegades de canvi i de reflexió constant de l'acció educativa. Tanmateix es pot esperar que participi en l'elaboració i seguiment de les adaptacions curriculars, en el seguiment de l'acció tutorial, i la seva participació en les actuacions d'orientació dels alumnes.
- Funcions en relació amb els alumnes i les famílies: Avaluar les necessitats dels alumnes amb dificultats preocupants i fer propostes on s'inclogui la seva implicació

activa; informar i orientar les famílies; col.laborar en l'establiment de bones relacions família-escola.

- Funcions en l'àmbit comunitari: mediar coordinant tots els altres serveis que puguin col.laborar proporcionant recursos que necessiten les UEC.

La discussió d'aquest seguit d'aspectes dona peu a la configuració de les pautes que han d'ancorar la intervenció psicopedagògica (es desenvolupa a l'apartat 7.1. i també als aspectes organitzatius i de funcionament en el sí del mateix centre que afavoreixen la resposta a les necessitats de l'alumnat (apartat 7.2.).



⑤

## **7. REFLEXIONS ENTORN ELS ELEMENTS QUE PODEN AFAVORIR UN BON ASSESSORAMENT I UNA BONA RESPOSTA EDUCATIVA.**

Per estructurar de forma clara les reflexions i propostes que crec més oportunes, he decidit articular aquest capítol en dos eixos:

En primer lloc recullo les possibilitats d'intervenció psicopedagògica a les UEC, des del punt de vista d'un professional d'EAP que faci la tasca real o per les circumstàncies actuals, hipotètica, d'assessorament i orientació a aquests centres.

En segon lloc em situo en el si de les UEC, en el seu microsistema, i exposo els aspectes organitzatius i de funcionament que poden afavorir la resposta de les necessitats de l'alumnat. En aquest punt desenvolupo 16 punts que crec, conflueixen en la consecució d'aquesta fita.

### **7.1. La intervenció psicopedagògica.**

Reprement el que he explicat a la part teòrica sobre la necessitat d'aconseguir un context de col·laboració on totes les parts hi tenen un paper i no s'exclou que tothom hi és necessari, cal puntualitzar com i quan es pot fer una intervenció psicopedagògica, quins requeriments i quins compromisos s'han de derivar de l'actuació en aquest àmbit. Per aquest motiu, desgloso aquest apartat en 3 punts: El primer ens situa en les possibilitats reals de treball psicopedagògic al sistema UEC: prevenció, derivació, estada i retorn a l'IES. En segon lloc els requeriments necessaris per dur-la a terme en optimes condicions, i finalment apunto els aspectes vinculats a la professió del psicopedagog que milloren els resultats de la intervenció.

Abans d'endinsar-m'hi , crec convenient apuntar la conveniència que el psicopedagog prepari el terreny de les relacions amb la UEC, aconseguir un clima sa i efectiu amb aquestes institucions serà el punt de partida per iniciar un treball compartit en condicions de qualitat.

Per tant, a continuació he fet un recull de les actituds i maneres de fer per les quals haurà de vetllar el psicopedagog a l'hora de plantejar-se una intervenció:

- Cal aconseguir una **actitud d'escolta** veritable des del rol de psicopedagog, proposant solucions factibles dins la ZDP de la UEC, afavorint el sentit crític dels docents, mirant de comprendre i mai jutjant les persones implicades.
- Es fa necessari cercar la forma de **compartir les situacions problemàtiques** amb l'equip docent implicat de manera que tots les puguin entendre, es vegin capaços de participar-hi, que s'impliquin en la modificació del context escolar i que es vegin capaços d'afrontar-les de forma autònoma. És el grup qui ha de subsentar el treball.
- Vec com és de necessària la **planificació compartida** de les actuacions, fent previsió de les possibles conseqüències que tingui i de la seva repercussió en el sistema.
- Vec imprescindible obrir les expectatives i ampliar les ajudes de tot el sistema educatiu cap a **la figura del tutor** de la UEC, com a referent més proper per dur a terme l'acompanyament de l'alumne, l'orientació a les famílies i la coordinació entre tots els professors i organismes del centre que puguin contribuir a fer una atenció a la diversitat més rica i complexe.
- És necessari **assumir les decisions** de l'equip docent de la UEC, que més tard transcendiran la pràctica quotidiana i estructuraran l'acció educativa amb els alumnes. No hem de parcialitzar solucions, cal la col.laboració i implicació de tots, encara que sigui a nivells diferents.
- Saber **fer explícites i comprensibles les intencions** del PSP a l'hora d'actuar i saber explicitar els punts que li preocupen d'un determinat enfoc a un altre.
- Saber **reconeixer les limitacions del PSP** i trobar vies de formació o altres vies més adequades per articular les demandes que mostren situacions preocupants per a les UEC. Sovint necessiten de suport multidisciplinari, mediar per aconseguir ajudes eficaces posant en contacte les institucions que calgui.
- Crec que també a la UEC s'ha de tenir en compte la **prevenció**. Els joves que s'hi troben estan en ple desenvolupament i en edat de canvis. Solen arribar dels IES amb una configuració de la pròpia personalitat molt degradada, i més que mai segueix convenint que se'ls proporcioni vivències i models que ajudin a pautar els seus esquemes d'actuació. Es tracta que evolucionin entre estímuls al màxim de positius, al menys a la UEC, per facilitar la consecució d'una identitat pròpia productora de satisfaccions dins el medi social.

### **7.1.1. Els quatre temps de la intervenció psicopedagògica: prevenció, derivació, estada i retorn a l'IES o al món laboral.**

Atenent-me als requisits normatius que han de complir els equips d'assessorament psicopedagògic en relació a les UEC, proposo que la seva intervenció, anclada en les possibilitats reals d'actuació que tenen, es desplegui en un treball seqüenciat a quatre bandes:

- 1- Què fer per evitar una situació tant anòmala amb l'alumnat. Treballant des de la dimensió preventiva, col·laborar a generar i articular els recursos necessaris perquè l'escolarització ordinària pugui incloure aquests alumnes, evitant haver-los de treure. En aquest punt serà interessant aprofundir sobre com organitzar els ajuts als IES per poder aconseguir que compleixin amb la seva funció educativa adreçada a tots els alumnes: Acompanyar l'adolescent i donar-li suport per autoconstruir-se i autodefinir-se.
- 2- Si no es veu la viabilitat de cap altre alternativa que no sigui la derivació a la UEC, el psicopedagog ha de mediar per assegurar que hi hagi un acompanyament de l'alumne en tot el procés, tant pel que fa a una tutorització personalitzada i adient a les necessitats de l'alumne des de l'IES, com el seguiment de l'educador responsable que té a la UEC. Cal procurar al màxim que la exclusió de l'alumne del seu medi ordinari sigui al més parcial possible, o sigui, efectivament compartida. Serà essencial que el psicopedagog col·labori a l'hora de trobar una estructura de relació i coordinació entre els dos centres perquè aquest procés suposi realment una experiència integradora per a l'alumne i per ambdós equips docents. Paral·lelament a aquest treball, s'han de concretar criteris per la relació amb les famílies: consensuar què s'ha de fer amb la família i què no s'ha de fer. Sempre des de la perspectiva de que el sistema educatiu no pot avassallar el terreny que pertoca a la família ni a l'inrevés. La recerca de treballs en comú, d'afers a compartir entre escola i família, concretant compromisos assequibles, pot revertir a la pràctica en valuosos ajuts.
- 3- La intervenció de l'assessor en el seguiment i avaluació de l'alumne quan és a la UEC, garantint que es facin les reunions pertinents amb les persones pertinents, vetllant perquè es mantingui la línia constructiva de les propostes que s'hi facin, i

cercant l'obertura, des de l'estructura de la UEC, al seu entorn social i laboral mitjançant la consecució de més oportunitats educatives per aquests nois.

- 4- La intervenció psicopedagògica al final de l'estada a la UEC, vetllant per l'acompanyament de l'alumne en la seva reinserció a l'IES o al medi laboral. Aquest espai és pràcticament verge, hi ha algunes iniciatives com la de l'escola "Xavó-Xavi" de Can Tunis<sup>20</sup> que són pioners en la construcció de ponts entre escola i treball, a través dels Programes de Garantia Social o directament amb empreses que a vegades poden aprofitar els recursos econòmics i subvencions com la del programa europeu Youthstart per contractar nois en situació de risc social. Es tracta de fer un seguiment totalment individualitzat de cada alumne, tutoritzant les seves pràctiques, ajudant-lo a trobar una feina, oferint-li d'acompanyant-lo a l'entrevista, donant bones referències seves i donant confiança a l'empresari. Inclús un cop contractat es pot fer un seguiment de la seva assistència, actitud personal, competència... fins que el jove arranqui el vol tot sol.

En aquest punt solament he fet incidència en els 4 àmbits en que els EAP poden treballar a la pràctica amb les UEC. Demanar intervencions més àmplies quedaria fora de la realitat de la major part de UECs i d'EAPs, perquè des del Departament encara no s'ha organitzat la infraestructura necessària, però en els punts següents analitzaré els aspectes que podrien afavorir una bona intervenció psicopedagògica partint del supòsit que en temps propers aquesta infraestructura s'haurà de crear. Tenim l'avantatge que la intervenció psicopedagògica no parteix de zero, sinó que ja porta força tradició al nostre país, i que es mou dins uns paràmetres globalitzadors que també serveixen per a les UEC, ajustant, està clar, cada intervenció a la realitat individual de cada centre i a les característiques variants de cada UEC .

### **7.1.2. Requeriments de base per plantejar una intervenció psicopedagògica a les UEC.**

---

<sup>20</sup> Veure a l'annex 4: "Descubrir otra escuela, otra vida" Lourdes Martí. Cuadernos de Pedagogia nº 294.

Partint del supòsit que he explicat fa un moment, he escollit 3 aspectes que reuneixen els requeriments bàsics per a plantejar-nos com fer una intervenció psicopedagògica professionalitzadora en el marc de les UEC:

1. La intervenció psicopedagògica des d'una perspectiva institucional.
2. La interacció de qualitat entre la UEC i el psicopedagog.
3. La pràctica d'un model col.laboratiu i de suport.

### **1. La intervenció psicopedagògica des d'una perspectiva institucional**

Quan el treball a quatre bandes, que he explicat en el punt anterior, ja és un fet, un EAP es pot plantejar incrementar la intervenció psicopedagògica a les UEC des d'una perspectiva institucional (si es donen les condicions des de l'Administració i el Departament d'Ensenyament)

Primerament, cal partir de la base que per poder col.laborar amb una UEC, o amb qualsevol centre, cal d'entrada, que aquest centre cregui que li interessa aquesta col.laboració, que pensi que la persona assessora li serà útil i que no serà un element interferidor o amenaçador de seu equilibri institucional. Cada UEC és diferent i planteja unes condicions determinades perquè hi puguem entrar: Aquestes condicions sovint no s'expliciten, però es fan paleses amb els dia a dia, a través de les diverses intervencions i propostes que es fan, per exemple, a partir de negociar una observació a un alumne, de participar en una reunió d'equip docent per negociar el pla de treball...

Des de la perspectiva institucional la finalitat de la intervenció és incidir en la "cultura" del centre, en la seva manera de funcionar i en la seva peculiar visió del fenomen educatiu i del tractament de la diversitat, i s'ha de tenir present tant si es vol fer el seguiment d'un cas com si es fa un treball de projecte amb tot l'equip. Del que es tracta és d'emmarcar qualsevol actuació del PSP en la perspectiva de **promoure la comunicació**<sup>21</sup>. Per tant a la UEC, la intervenció psicopedagògica ha de tenir la finalitat, de intentar millorar la seva situació i el seu funcionament, a més a més de voler contribuir a resoldre els múltiples problemes amb que es troben, perquè amb una actuació globalitzadora n'apareguin menys o si més no, que els que apareguin siguin nous.

### **2. La interacció de qualitat entre la UEC i el psicopedagog.**

---

<sup>21</sup> S'ha pres com a punt de referència " La intervenció psicopedagògica des d'una perspectiva institucional" a L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Varis autors. Ed. Graó. Capítol 11.

Hi ha unes condicions mínimes per aconseguir que hi hagi una veritable interacció amb les UEC i aconseguim un context de col·laboració compartit:

- Que la UEC senti que la intervenció parteix del respecte i l'acceptació de la seva dinàmica.
- Que percebi la proximitat del PSP a nivell relacional i tingui confiança en les aportacions i propostes de la persona assessora.
- Que les aportacions siguin properes a les necessitats reals de les UEC, explicitades o no.
- Que s'adonin que es manté una relació de confidencialitat en relació amb altres centres, amb pares i mares.
- Que percebin que es prioritza la construcció de la relació.
- Que notin que la persona assessora els pot aportar punts de vista diferents i informacions noves.
- Que la UEC vegi que és ella la protagonista a l'hora de plantejar què vol fer i quins medis utilitzarà per aconseguir-ho.
- Que percebi que l'assessor es posa en el seu lloc i procura comprendre la seva realitat.

Senzillament la intervenció del psicopedagog s'ha de posicionar des del pla de l'ajuda i el suport, no assessorar en allò que volem que es faci sinó en el que sentim que es pot fer, fent-nos respectar i transmetent el nostre respecte.

### **3. La pràctica d'un model col·laboratiu i de suport**

Entrant dins el microsistema de la UEC, en el moment que aconseguen o accedeixen a trobar un espai, per treballar en col·laboració amb els EAP, plantejant-se com fer efectiva l'atenció a la diversitat, primerament caldrà vetllar per contextualitzar el moment educatiu de cada alumne per tal de treballar sempre des de la normalitat com a paràmetre.

Marc conceptual i metodologia que pot acompanyar aquesta premisa:

- Tenir present que la família té unes competències educatives en relació amb l'abordatge de les dificultats, però l'escola també.
- Desenvolupar les nostres capacitats des de cada rol professional, per tal de comprendre millor la situació dels nois o noies i trobar solucions operatives i creatives fàcils de portar a terme.



- Comprovar que des de la institució educativa és possible abordar i donar resposta a les dificultats d'aquests alumnes, tenint present els límits propis de la institució.
- Compartir la metodologia comuna de treball que sigui possible generalitzar a unes altres situacions i que pugui revertir a la resta de professors i professores del centre.
- Crear un espai per poder parlar de les dificultats de l'alumnat, de les nostres dificultats com a professionals, de les solucions possibles de l'evolució, etc.
- Experimentar el fet que treballant col·laborativament i amb una certa tranquil·litat estem més motivats i acompanyats en la nostra tasca diària.
- Donar suport tècnic i emocional als tutors i tutores i a d'altres professors i professores, com també a les famílies d'aquests alumnes, a fi de poder entendre i abordar la manera d'expressar el seu malestar i patiment.
- Investigar a fons les possibilitats de solució dels conflictes que, des del marc escolar, tenim els professionals i les professionals.

Per treballar sempre des de la referència de la normalitat i contextualitzar el que més preocupa d'un alumne a l'educador o a l'equip docent, allò que el tutor o la tutora considera un problema, -cosa que implica subjectivitat-, per què sol ser la manera que ha escollit el noi o noia d'expressar el seu malestar i els seus problemes, es pot utilitzar el guió aportat per Itziar Landáburu<sup>22</sup>.

- Com és la relació amb els seus companys.
- Com es comporta en altres llocs: esbarjo, menjador, activitats fora de l'escola...
- Com és el seu aspecte físic. És important també tenir en compte el seu nivell d'higiene i salut.
- Quina és la seva història escolar, l'adaptació al centre en general, l'adaptació als canvis, el seu rendiment, etc.
- Quina és la seva història familiar, les dades més significatives que en coneguem per entendre millor la seva situació personal i la relació existent entre família i escola, les possibilitats d'establir diàleg i col·laboració.
- Finalment, explicitar tots els aspectes positius que rescatem de l'alumne o alumna.

---

<sup>22</sup> Itziar Landáburu al seminari: *El consultor sistémico en el contexto escolar*, organitzat per l'Escola de Teràpia Familiar de l'Hospital de Sant Pau.

Utilitzar un guió d'aquest tipus facilita la visió contextualitzada i integral del noi o noia. Permet als tutors realitzar una narrativa personalitzada dels seus alumnes davant els companys de l'equip educatiu i s'hi integren les visions dels altres educadors que hi tenen relació.

Aquesta recollida d'informació pot suposar un pas previ per pensar actuacions conjuntes, a fer propostes de canvi, tant amb la tasca escolar, com amb les actituds dels educadors, com de relació i intervenció amb la família, evitant culpabilitzar-la dels problemes que pateix el seu fill.

La **metodologia** a emprar per al tractament de casos comportamentals que preocupen específicament l'equip docent pot cenyir-se a 7 fases que parteixen de l'enfoc conductual positiu:

- Observació directa de l'individu durant les situacions problemàtiques i no problemàtiques.
- Discussió en equip dels esdeveniments observats per identificar les activitats i períodes de temps que són més o menys problemàtics per l'alumne.
- Anàlisi de l'Antecedent-Conducta-Conseqüent.
- Planificar modificacions en els antecedents i en els esdeveniments situacionals
- Concretar l'ensenyament d'habilitas alternatives.
- Fer intervencions dirigides als conseqüents.
- Fer intervencions referides a l'estil de vida.

Plantejar-se plans de Suport Conductual Positiu implica una alternativa d'intervenció personal, contextualitzada, global i sistemàtica en la millora dels alumnes com a persones.

**En conclusió:** L'assessorament psicopedagògic ha d'estar al servei de la UEC procurant donar suport als equips de professors de 3 maneres:

1. Construint amb els equips docents **una mateixa representació del perfil psicopedagògic** dels alumnes que més preocupen els docents. Cal mirar d'arribar a la comprensió de les respostes conductuals dels alumnes, del seu malestar subjectiu que determina la seva forma d'interactuar i d'aprendre.

2. Proporcionar i **cercar conjuntament ajuts i estratègies per poder identificar les seves necessitats** en les vessants educativa, curricular, emocional... cercant maneres d'atendre'ls millor **fent de pont amb altres professionals** que hi puguin contribuir des de la vessant social, sanitària, terapèutica..., i aconseguint optimitzar les interaccions amb els alumnes i amb les famílies.
3. **Dissenyar** mitjans metodològics, organitzatius, d'avaluació i de materials per tal de realitzar **un ensenyament adaptatiu** que correspongui a les característiques dels alumnes i dels grups en els que estan escolaritzats: organització del centre, ajustaments en les programacions, i adequacions curriculars individualitzades significatives.

### **7.1.3. Aspectes que milloren els resultats de la intervenció.**

Hi ha diversos factors que fan que la intervenció del psp pugui valorar-se com a més o menys satisfactòria, tant per les persones usuàries com també pel mateix psicopedagog i l'EAP al qual pertany. Per tant, aquests factors tindran a veure amb les característiques de la tasca del psicopedagog, i amb les característiques que reuneix cada UEC.

#### 1. Aspectes relatius al psicopedagog i a l'EAP:

- Una ratio equilibrada entre centres i professionals: És essencial que l'EAP pugui preparar les intervencions, que prepari els materials per al professorat, que dediqui temps al treball en cicles, que prepari avaluar les necessitats dels alumnes amb certa profunditat..., tot això requereix poca dispersió i coneixement profund de cada centre.
- Una formació inicial i continuada dels professionals: és imprescindible tenir una informació actualitzada de noves experiències i formació en l'adquisició d'estratègies i elements teòrics que permetin millorar la capacitat assessora i orientadora dels professionals.
- Una formació i treball d'equip: És necessari que hi hagi un projecte compartit d'intervenció, avaluació de la intervenció als centres a través de la reflexió i el treball d'equip, podent elaborar instruments útils per la intervenció en cada sector.

- Una relació coordinada amb Inspecció: Es poden establir relacions mitjançant actuacions de treball conjunt o paral·lel, el suport mutu i la coordinació dobra la repercussió d'aquestes actuacions als centres.
- Les característiques personals i manera de fer del PSP: els seu estil personal, la seva responsabilitat en l'acompliment dels acords presos, el grau d'implicació, també seran definidors de la millora dels resultats d'intervenció.
- El grau de coneixement del centre on es treballa.
- La capacitat de fer anàlisi de la situació on es troben i la recerca d'estratègies pertinents a aquest centre.

## 2. Aspectes relatius a les UEC:

- *Grau d'organització del centre:* relacions amb l'Ajuntament o el Consell Comarcal, relacions amb els IES de referència, paper de l'equip directiu, canals de comunicació entre el professorat, coordinació entre cicles, interès a entendre o no la feina de l'EAP als centres...
- *Projecte educatiu i curricular* veritablement compartit, en procés o inexistent, grau de reflexió psicopedagògica davant de problemes que es presenten, criteris d'avaluació compartits o no, acords en la funció i importància de la tutoria.
- *Preocupació, interès o rebuig entorn del tema de l'atenció a la diversitat:* interès per buscar solucions als problemes, recerca de solucions compartides amb els IES, necessitat de negociació amb els IES i altres institucions comunitàries, prendre decisions que s'adequin a la realitat...
- *Taranna personal de mestres i professorat:* grau d'implicació en els problemes, confiança en el canvi de les persones a través de l'educació; responsabilitat i compliment d'acords, interès en implicar-se a prendre decisions que portin a canviar pràctiques habituals si el que es fa no permet acomplir els objectius...
- *Creences pel que fa a les famílies i relació que s'hi estableix:* Es poden establir actituds de respecte a les diferents cultures familiars i buscar camins que ajudin a prendre decisions conjuntes, o bé es pot desqualificar tot allò que té a veure amb cultures i maneres de fer familiars diferents de les del professorat.

Per tant, el nivell de qualitat que es pugui aconseguir en les intervencions tindrà els seus condicionants des dels dos àmbits, per el que la nostra tasca es veurà forçada a situar-se en una constant actuació per promoure el canvi, (des de l'iniciativa personal i individual

de millora) no només cap a la UEC i altres centres on vulguem incidir, sinó també dins el nostre àmbit professionalitzador i formador: l'EAP.



## **7.2. El treball dins les UEC: Aspectes organitzatius i de funcionament que afavoreixen la resposta a les necessitats de l'alumnat.**

Per situar els elements que he considerat imprescindibles per arribar a donar una resposta educativa dins el marc de les UEC, he pres com a punt de partida la concepció d'educació elaborada per Alexandre Sanvisens<sup>23</sup> que integra la teoria general de sistemes i la teoria cibernètica, entre altres.

*“L'educació és un procés informatiu i comunicatiu entre sistemes que es modifiquen mutuament quan es resol satisfactòriament una situació de crisi en establir-se un intercanvi d'informació basat en la seva relació interactiva.”*

Aquesta concepció d'educació implica que:

- a) l'educand és un sistema obert i plàstic, obert al medi segons la seva riquesa i complexitat intern. El grau de plasticitat és l'educabilitat.
- b) El medi educatiu també és un sistema obert, genera informacions i pot ser més o menys ric o divers. El seu grau de riquesa i diversitat és l'educativitat.
- c) El possible l'aprenentatge si està en la connexió entre l'obertura de l'educant i la riquesa del medi.

Paral·lelament a aquesta concepció he creuat els tres enfoc teòrics que he utilitzat per fonamentar aquest projecte. El resultat és la confluència d'aquestes implicacions en 5 espais o contextos d'intervenció, ja definits anteriorment:

- a) l'àmbit de l'escola
- b) l'àmbit de l'aula
- c) l'àmbit de la formació
- d) l'àmbit dels pares
- e) l'àmbit de la comunitat

Obrint el ventall d'aspectes que ofereixen aquests àmbits he preparat els 16 punts que junts, crec que actuen decisivament en aquests espais d'intervenció, i fan que s'estableixi una relació entre l'obertura de l'educand i la riquesa del medi. La intenció és que arribin a transmetre informació nova a l'educand perquè es generin els desequilibris necessaris que l'aboquin a la producció de canvis. Els 16 punts són:

---

<sup>23</sup> Sanvisens, A. (1987) “*Concepción sistémico-cibernetica de la educación*”

1. Els valors implícits del medi.
2. El clima de la institució
3. El perfil educatiu de la institució
4. El treball en equip dels docents
5. La figura del tutor
6. L'adaptació significativa dels materials curriculars
7. Els objectius i els continguts
8. La metodologia
9. L'organització de l'aula
10. Les activitats d'aprenentatge
11. L'avaluació i l'autoavaluació
12. L'escolarització compartida amb l'IES.
13. L'acreditació
14. La transició al treball i a la vida adulta
15. Les relacions amb la família
16. Les condicions que posa el centre i les normes

Les propostes i les dificultats són moltes però crec que l'essencial és entrar dins l'engranatge conceptual que ens aporten. Tots els centres solen necessitar treballar en col.laboració en moments o períodes determinats, la qüestió estarà en no deixar de cercar contactes per enriquir-se, de demanar ajudes i col.laboracions, ja sigui als EAP, IES, altres UEC, Consells Comarcals, Ajuntaments, al Departament, o bé a altres organismes amb qui les UEC puguin arribar a comptar per aconseguir treballar en la línia desitjada.

## **1. Els valors implícits del medi.**

En la nostra cultura, amb freqüència es valora a les persones no pel que són, sinó per grau d'aproximació als patrons considerats ideals. En la cultura de la norma el que és freqüent s'ha convertit en normal i en punt de referència per valorar el que no ho és, sovint de forma negativa. Llavors, es creen unes expectatives iguals per a tots, que són el referent per valorar les formes de ser i els progressos de les persones. Així es fomenta una cultura de la homogeneïtat en la que la diferència apareix com quelcom no



desitjable i constitueix, per tant, un problema. Un reflexe d'això és la tendència a centrar-nos més en el que els falta als alumnes per arribar al que es considera normal des del punt de vista de les capacitats i dels aprenentatges que en les capacitats i aprenentatges propis que tota persona té. Una altra manifestació és l'hàbit d'etiquetar i agrupar els alumnes a partir d'estereotips que oculten la seva situació i obstaculitzen el seu desenvolupament, així parlem d'alumnes poc motivats, rebels o passius en lloc d'actuar sobre la realitat específica que hi ha rere cada un d'aquests comportaments.

Sovint, es caracteritza els alumnes per les seves deficiències o pels problemes que generen en la dinàmica de treball a l'aula, cosa que a més a més de ser injusta, bloqueja la possibilitat de tenir percepcions positives (tant en el professor com en l'alumne) que permetin orientar les situacions des de una perspectiva educativa i de canvi.

Per tant, cal avançar cap a una nova manera d'entendre i valorar la situació i el paper que els centres educatius tenen, i no és suficient que es donin per part del professorat, sinó que és imprescindible que ho entenguin els pares i també l'administració educativa.

En paraules de Gimeno Sacristan (1999) la diversitat pot aparèixer més o menys accentuada, però és tant normal com la mateixa vida, i ens hem d'acostumar a viure amb ella.

A les UEC hi conviuen sovint dos valors implícits: la idea d'haver agrupat un conjunt de nois i noies amb característiques problemàtiques específiques als que, com a conseqüència, se'ls ha de fer unes intervencions diferenciades de les que es fan en un centre ordinari, i també la idea de que aquests alumnes, a part de la problemàtica que puguin tenir, han de fer uns aprenentatges compensatoris per arribar a ser, a fer i a relacionar-se com els altres adolescents en un entorn normalitzat. El quid de la qüestió està en trobar l'equilibri entre aquestes dues idees, descobrint les capacitats de cada alumne, respectant la seva manera de ser i els seus problemes, però alhora ajudant-lo a adonar-se de les seves dificultats, fent-se responsable dels seus actes, i prenent part activa en el seu desenvolupament.

Fer que l'alumne es responsabilitzi de les seves actuacions i decisions respecte el seu **projecte de vida**, implica el treball en dos àmbits que demanen la seva voluntat:

- a) Reconèixer la pròpia problemàtica, posant voluntat a parlar-ne i acceptar ajudes per mirar de controlar-la.
- b) La voluntat per formar-se.

Per tant li calen oportunitats i ajudes per poder-se integrar en un món normalitzat assolint el màxim de competències.

## **2. El clima de la institució.**

**La manera com els nois i noies es senten tractats en el centre**, crear un ambient en el que els alumnes puguin sentir que es compta amb ells, que el que pensen i diuen és important, que ens interessin sobretot com a persones, són aspectes bàsics per lograr vertaderes situacions d'interacció.

Per a molts d'ells, l'escolarització és la principal oportunitat de sentir-se acollits, ajudats i respectats en la seva infància i adolescència, i a vegades en tota la seva vida. El fet que tots els alumnes es puguin sentir així: escoltats, acollits, respectats i volguts, és una base fonamental per fer possible el que les desigualtats socials no s'incrementin encara més i aconseguir, en la mesura que es pugui, que no s'accentuin més.

Ha de ser prioritari contribuir a aconseguir que els alumnes que tenen una percepció molt negativa de sí mateixos i que tenen una gran inseguretat, percebin les seves qualitats rescatables i puguin aconseguir una seguretat que els permeti socialitzar-se adequadament.

**El llenguatge que utilitzen els professors** és un factor que condiciona en gran mesura la realització de molts aprenentatges. La parla és un instrument mediador en la construcció de coneixement, i facilita la interacció<sup>24</sup> social. Precisament en la interacció s'actualitzen i prenen cos bona part de les formes d'ajuda de caràcter indirecte que influeixen en l'aprenentatge de l'alumne, s'adquireixen habilitats socials, es relativitzen punts de vista, es supera l'egocentrisme, s'exerceix l'adaptació a les normes establertes. Aquesta ajuda passa mitjançant les diferents maneres de guiar, de donar suport que proporciona el professor. Tant importants són els aspectes discursius com els no discursius. Però no és tant important la quantitat de la interacció com la qualitat d'algunes interaccions, per això cal identificar formes d'organització de les activitats que donin lloc a interaccions constructives.

---

<sup>24</sup> Aquest concepte d'interacció educadors-alumnes, i alumnes-alumnes, també es pot estendre en la relació professors-professors. L'article de la revista Guix n.239 il·lustra perfectament la importància i transcendència de les relacions verbals en els equips docents. Veure Annex 6.

Precisament una estructura que afavoreix aquestes relacions, és **l'estructura cooperativa**. Damon i Phelps (1989) van estudiar aquesta estructura enfront l'estructura competitiva i la situació individualista i van demostrar que justament en l'estructura cooperativa, pel fet que els participants tinguin la confrontació de punts de vista moderadament divergents, determina que hi hagi més progrés intel·lectual després de resoldre la tasca. El conflicte sociocognitiu obliga a reestructurar el coneixement dels participants. Per tant les tasques compartides comporten beneficis perquè relativitzen opinions personals i es modifiquen per interpretar-les millor, de forma més complexa i consensuada, tot incorporant perspectives diferents. Tanmateix l'aprenentatge entre iguals contribueix de manera decisiva a augmentar la motivació i a crear mecanismes d'**autorregulació** que fa els alumnes més autònoms.

Alicia Fernández (2000)<sup>25</sup> proporciona temes de reflexió en aquest sentit:

*“Cuando el sujeto renuncia o se le impide ser autor de su historia, la primera consecuencia de esta mutilación se manifiesta en la rigidización de su modalidad de aprendizaje. No solo, ni principalmente deja de transformar el mundo, sino que a su vez abandona la tarea humanizante de transformarse a sí mismo.”*

Aquesta autora explica que **la intel·ligència humana no és neutral**, ja que no és una màquina que operi independentment de les emocions, els desitjos, els somnis, les il·lusions, les frustracions, les angúnies, ... els moviments d'assimilació de cada persona estaran més o menys permesos segons:

- El grau de permís que s'hagi donat i es doni al nen o adolescent per qüestionar-se sense sofrir o fer sofrir els altres i sense perdre l'afecte de l'adult.
- Les experiències de plaenteres o doloroses que els seus pares i mestres li hagin permès en relació a respondre preguntes difícils, elegir coses diferents de les dels altres, opinar diferent...
- Les experiències lúdiques que li han facilitat, impedit o sancionat.

---

<sup>25</sup> Alicia Fernández. *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.2000.

Per tant, hem de sostenir una postura pedagògica on es propiciïn modalitats d'aprenentatge que potencien les possibilitats singulars de cada persona, oferint-li espais en els que pugui realitzar experiències amb ensenyants que afavoreixin aquest procés.

### **3. El projecte educatiu de la institució. Perfil educatiu.**

La UEC ha de tenir molt presents les problemàtiques que van associades als alumnes que vol atendre, les col·lisions que sovint es produiran i que dificultaran l'establiment de vincles i llaços amb els altres i amb les institucions. Els comportaments i les conductes violentes que són **l'expressió del rebuig** a tot el que se'ls ofereix formen part del seu llenguatge comunicatiu, les finalitats i les estratègies d'actuació que ha de posar en marxa el centre hi ha d'estar en relació. La conducta desafiant, agressiva que sovint ocupa la major part de l'activitat mental de l'alumne impedeix la dedicació a un aprenentatge típicament acadèmic, però si es posen les condicions, es pot mantenir la capacitat d'adquirir coneixements ajustats a les seves possibilitats i interessos.

La UEC, haurà d'establir un pla d'actuació per millorar el comportaments més disruptius: Una bona ajuda podria ser utilitzar els **plans de Suport Conductual Positiu** que ens proporciona el Model Conductual Positivista.

- Intervenció sobre els antecedents: planteja preguntar-se: -Com modificar els antecedents (els esdeveniments problemàtics) de manera que s'elimini allò que es creu que provoca la conducta problemàtica? I també: - Què es pot afegir a les rutines diàries per tal que les conductes desitjades siguin més probables i les situacions més agradables per la persona?
- Ensenyament d'habilitats alternatives: ensenyar **habilitats generals** (ampliar la seva competència en la varietat d'actuacions a que poden optar per evitar conflictes) , **habilitats de recanvi** (ensenyar una acció alternativa que faci la mateixa funció que la conducta problemàtica), **habilitats de fer front i de tolerància** a situacions problemàtiques que no pot evitar. (control de l'ira, esperar, relaxar-se durant esdeveniments frustrants, persistir en les activitats difícils...)
- Intervencions dirigides als conseqüents: S'utilitzen per reforçar l'ús per part de l'alumne de les habilitats alternatives, i també per disminuir l'eficàcia de les conductes problemàtiques.

A l'hora de planificar-les cal preguntar-se:

. Amb quines estratègies es reforçarà l'ús de les habilitats alternatives? Les respostes de l'adult sempre han de ser immediates i consistents en cada demanda especialment quan l'alumne les apren. Les conseqüències han de ser naturals en relació a l'habilitat. Per ex. un somriure, un adhesiu, un privilegi...

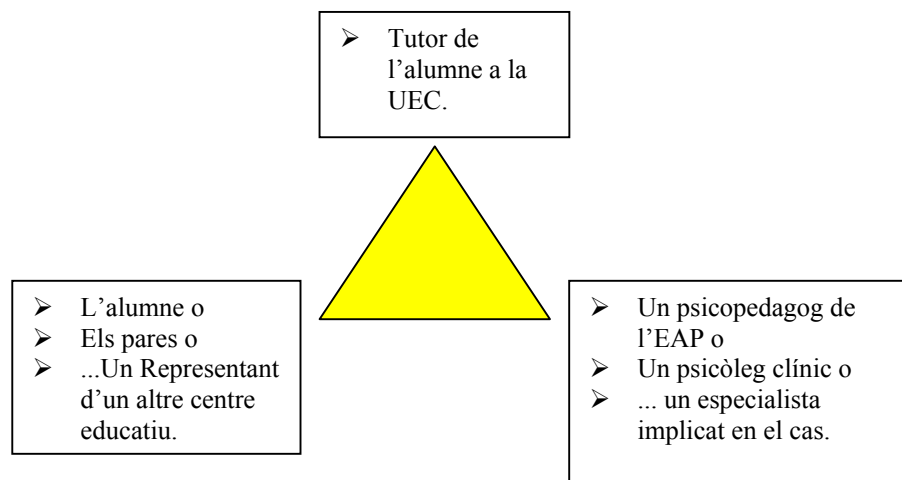
. Com es respondrà a l'alumne quan presenti una conducta problemàtica perquè entengui que ja no és efectiva? Provant d'ignorar la resposta, si es pot, proporcionar un feedback correctiu que estableixi unes expectatives i límits conductuals clars, si no funciona es poden justificar algunes intervencions més intrusives adequades a l'edat cronològica: p. ex. pagar el vidre trencat, netejar allò embrutat...

. Com actuar en el moment de crisi? Ens podem trobar amb conductes desafiantes molt greus, per tant caldrà vetllar per calmar la situació, protegir l'individu i als altres del perill. Més tard l'equip haurà de definir quins procediments d'intervenció s'implementaran identificant els recursos necessaris: p. ex. el diàleg, el seguiment individualitzat de la problemàtica, la modificació de l'horari de la classe, la organització de l'activitat, cridar l'ajuda d'un altre mestre...

Un aspecte bàsic que la UEC s'ha de plantejar és el fet de poder **acollir el malestar** que presenten els joves i que es tradueix en les conductes i comportaments esmentats. En aquest sentit, la intervenció no pot estar orientada a l'eliminació de la conducta violenta, sinó que caldrà posar l'esforç principal en la seva transformació en actes i decisions que portin a l'adolescent a establir, restaurar i produir el vincles que tant necessita per integrar-se a la societat. La comunitat educativa ha de ser conscient dels límits dels seus alumnes i cal que orienti el seu funcionament i organització a facilitar la seva disposició pels aprenentatges.

Tantmateix, per aconseguir-ho caldrà obtenir des de bon principi el **consentiment de la família i de l'alumne** a l'aprenentatge i a les ajudes, clarificant la proposta que se li fa, a curt plaç, i les condicions mínimes de comportament que se li demanen. A canvi, els educadors han de consentir a actuar de forma no intrusiva i el mínim de directiva per tal de no caure en la reproducció de les situacions escolars anteriors.

Un bon recurs a explotar serien **les reunions a varis**<sup>26</sup>, en el cas que les UEC aconseguissin l'atenció periòdica d'equips multiprofessionals (qüestió, en la meua opinió, a reivindicar). Aquest és un tipus d'interacció on intervenen diferents professionals amb els diferents subjectes implicats, constitueix una bona forma de treballar en profunditat els temes d'interès per totes les parts, aconseguint diferents punts de vista, podent obtenir compromisos dels implicats i també ajudant en la presa de decisions de forma més compartida. **La triangulació** és una modalitat de les reunions a varis, constitueix una forma eficaç d'establir aquestes relacions entre les persones o organitzacions. Contribueix a regular el consentiment, i també el compromís de les parts implicades. Es tracta d'organitzar reunions periòdiques per fer el seguiment dels processos que el centre es planteja (consentiment i seguiment de l'alumnat, construcció de representacions comunes sobre una mateixa situació, obtenir el compromís dels pares i dels professionals implicats, fer negociacions amb altres centres com poden ser IES, els EAP, o centres d'Educació Especial...) on hi participin 3 subjectes en interacció:



Amb els 3 punts dialògics es pretén que no hi hagi una exclusivitat immediata en la relació, sinó que hi hagi una **circulació de la interacció**.

<sup>26</sup> Modalitat interactiva que he viscut a la UME Balmes II.

Com es veu en el quadre, la triangulació es pot aplicar a moltes situacions interaccitives, per exemple: en les entrevistes individuals amb alumnes, a les assemblees, en les entrevistes amb pares... i també en les relacions de la UEC amb altres institucions educatives amb les que es vulgui tirar endavant algun projecte o solucionar algun problema implicant-hi l'aportació de tres parts.

Per aconseguir unes veritables triangulacions, seria bo que les UEC aconseguissin comptar amb la tasca sistemàtica d'un especialista provinent de la branca clínic – terapèutica. Moltes de les intervencions amb aquests alumnes han de tenir en compte aquesta vessant mèdico educativa.

Finalment, cal dir que és bo que els alumnes es formin expectatives reals del que li pot oferir la UEC, i dels límits que té. També és necessari que coneguin els objectius que es planteja l'equip docent, **negociar la planificació de les actuacions educatives** que es programin a un període de temps vista limitat (una setmana, un mes, i per algunes activitats especials, a un trimestre vista) ja que fruit d'aquesta negociació ha de sorgir l'acord i el compromís amb cada alumne per a participar-hi amb l'interès de formar-se coneixent les oportunitats que li poden reportar.

#### **4. El treball en equip dels docents.**

Es fa imprescindible disposar d'uns espais de temps setmanals específicament pensats i estructurats per canalitzar el nivell d'ansietat que genera en els docents el treball continuat amb aquests alumnes, per poder intercanviar informacions sobre l'estat de casos d'alumnes en particular, de grups d'alumnes, de intercanviar estratègies per encarar conjuntament els conflictes que sorgeixen i per planificar ajudes i actuacions (a curt i a llarg plaç) adequades als objectius que es planteja l'equip, ajustades a les necessitats dels seus alumnes.

Penso que cada centre ha de cuidar en sobremanera les relacions, els vincles que s'estableixen entre el grup de professors tenint en compte aspectes la resolució de les necessitats individuals de cada professional:

- . Necessitat de presència, de participació i de presa de decisions.
- . Necessitat de vinculacions afectives entre els membres de l'equip docent.
- . Necessitat d'autoestima.

- . Necessitat d'ajuda i protecció.
- . Necessitat de resolució eficaç de la feina.

Les interaccions verbals entre els equips docents<sup>27</sup> i la seva capacitat d'escolta permetran detectar i prendre consciència dels indicadors afavoridors o contraris al bon funcionament de l'equip.

## 5. La figura del tutor

La figura del tutor a la UEC i la del tutor a l'IES ha de ser crucial per poder complir amb la tasca d'acompanyament de l'alumne a través de l'escolarització. Els punts de referència que n'obté des de les dues institucions possibiliten a l'alumne establir vinculació social en els dos medis. La tutorització des de l'IES sempre haurà d'estar compromesa amb el treball de la UEC, i la seva tasca primordial serà la de cercar i negociar oportunitats per l'alumne tot renovant el seu lloc en aquesta institució.

A la UEC caldrà donar molta rellevància i suport a la tasca del **tutor com a especialista de la mediació** (essent mediador entre la significació de la realitat de l'educand i les informacions que li permetran integrar altres formes de relació social més satisfactòries respecte del grup social majoritari) que haurà de consistir en: configurar contextos rics i creatius, amb alt grau d'educabilitat –riquesa i diversitat- capaços de generar crisis optimitzadores en l'educand que l'obliguin a escollir i prendre decisions. Això significa que el tutor ha de desenvolupar algunes capacitats imprescindibles: ser capaç de conèixer el punt de partida del grup o de l'alumne concret amb qui treballa (diagnòstic), ser capaç de definir el punt de partida del grup o de l'alumne concret amb qui treballa (pronòstic) i a més a més ser capaç de concretar el procés que porti des del punt de partida al punt d'arribada mitjançant situacions dinàmiques que condueixin d'un equilibri a un nou equilibri passant per espais de crisi.

O sigui que el treball de l'educador (molt complexe ) consisteix en crear situacions de crisi optimitzadores des de la configuració de medis educatius amb un alt grau d'educabilitat (en termes cibernètics<sup>28</sup> entenem que són sistemes oberts que estan en interacció amb altres sistemes i que tenen capacitat de connexió amb el sistema

---

<sup>27</sup> Veure article Guix nº239 “*Les interaccions verbals en els equips docents*”, ressenyat abans a l'annex 6.

<sup>28</sup> Sanvisens, A. Concepció sistemico cibernètica de la educació. A Castilejo, J. *Pedagogia sistèmica*. Ceac. Barcelona, 1987.



educand), a partir de conèixer el grau d'educabilitat de l'educand (plasticitat que posseeix com a sistema).

Paral·lelament l'actuació del tutor, s'ha de tenir en compte la vessant formativa: no ho pot fer tot ell sol, necessitarà del recolzament de l'equip i possiblement aquest equip necessiti assessorament en els àmbits que es creïn més dificultats.

A partir d'aquí, podem resumir la intervenció educativa en 4 punts clau:

- Respectar les característiques dels alumnes, acceptar la seva problemàtica i també el nivell de compromís i de consentiment a l'acció educativa que pot aguantar.
- Generar les condicions adients per aconseguir que l'alumne faci eleccions responsables sobre la pròpia formació i posició en la vida.
- Proporcionar les experiències i situacions que facilitin l'assoliment dels coneixements, habilitats i actituds necessàries per tal de preparar-los per afrontar els requeriments que planteja la formació i la vida socials i laboral.
- Possibilitar el reconeixement de la seva problemàtica personal n'ampliï el seu saber.

És importantíssim el **paper actiu de l'educador** respecte el procés educatiu de l'educand. L'educador ha de detectar allò que interessa a l'alumne i ha de conèixer allò que l'educand pot fer sol i allò que pot fer amb ajuda (identificació de ZDP), també ha de ser generador d'informacions rellevants del procés de canvi i construcció de l'educand: les selecciona, les ordena i les seqüencia. És l'organitzador d'espais comunicatius entre els educands per construir entre iguals- construcció horitzontal-. És el suport sobre el qual recolza la construcció nova que l'educand va fent autònomament: li reforça les estructures repetint situacions d'aprenentatge, li reforça els avenços assolits. I a més és l'element clau que acompanya el procés educatiu: fa prendre consciència de les limitacions i fa afrontar els dubtes en moltes situacions on haurà de decidir i esforçar-se per superar les dificultats.

La responsabilitat del resultat final de la intervenció sempre serà dels agents que la dissenyen i porten a terme, no del procés de l'educand.

Fer persones responsables, autònomes i crítiques, només és possible a partir d'un procés educatiu que tingui aquests objectius.

## **6. L'adaptació significativa dels materials curriculars.**

Mitjançant l'obertura i la flexibilitat que ha de caracteritzar el disseny curricular d'etapa, les UEC han de concretar unes programacions curriculars, referenciades en el currículum ordinari de secundària i basades en el concepte **d'ensenyament adaptatiu**. Per tant les fites i els objectius generals han de ser comuns a la resta d'alumnat normalitzat, però es permet plantejar vies alternatives que en el cas de les UEC, sovint han de ser molt significatives.

Caldrà que l'IES, en **el segon nivell de concreció** prengui decisions sobre:

- Com adequar els objectius generals d'etapa tenint en compte la presència d'alumnes que presenten n.e.e. i poden necessitar l'adopció de mesures extraordinàries, per el que en alguns casos pot caldre la coordinació amb les UEC.
- Cal decidir com seqüenciar els continguts, i matisar-los segons el context.
- Cal adequar a la diversitat l'organització i metodologia: agrupaments oberts i flexibles dels alumnes, criteris per seleccionar, elaborar i adaptar materials vàlids per a tots els alumnes, com distribuir el temps i l'espai tenint present la diversitat, com potenciar el treball cooperatiu vetllant per les experiències interactives.
- Cal decidir sobre avaluació: El professorat ha d'ajustar els procediments i els criteris d'avaluació introduint matisos i valorant els progressos de cada alumne vers ell mateix. Per aconseguir aquest nivell avaluatiu cal una xarxa comunicativa efectiva entre el professorat que provoqui poc trasbals orgnitzatiu.

També a nivell institucional l'IES ha d'adaptar la infraestructura del centre segons les necessitats de coordinació amb la UEC i el treball en col.laboració que calgui fer, per tant es determinarà en la negociació també a nivell organitzatiu.

En el **tercer nivell de concreció**

La UEC, en negociació amb els IES haurà de determinar:

- La selecció dels objectius didàctics de la forma més clara i concisa perquè els aconseguixin els alumnes amb diferents graus d'assoliment, així com la introducció d'objectius i continguts no assolits en altres nivells inferiors.
- La selecció dels continguts nuclears tenint en compte les prioritats i la distribució en equilibri de: conceptes, procediments i actituds, així com el temps d'assoliment. Incorporar continguts específics segons les prioritats que s'estableixin.
- La tria d'activitats d'aprenentatge variades i connectades amb la seqüència d'aprenentatge, on s'hauran d'incorporar activitats alternatives, de reforç i d'aprofundiment, segons prioritats i necessitats.

- L'organització i metodologia: diversitat d'agrupaments, d'estratègies i diversitat de recursos.
- L'avaluació. Alguns objectius, continguts i criteris d'avaluació s'hauran d'eliminar i incidir en la valoració dels objectius i continguts que ens proposem com a prioritats.

L'adequació curricular significativa o inclús les modificacions curriculars que han d'afrontar les UEC junt amb els IES és del tot compromesa i trascendental per la tasca diària amb els alumnes i per la seva acreditació. En els punts següents veureu la proposta que en puc fer.

## **7. Els objectius i continguts que orienten el disseny d'intervenció educativa.**

La intervenció educativa en el context de les UEC ha de donar prioritat a **Tres grups d'objectius** encaminats a aconseguir la finalitat que es proposa:

“Potenciar les capacitats personals que possibilitin una millor relació amb un mateix i amb l'enorn, que donin una major complexitat al propi coneixement i a la sociabilitat”.

1. Objectius infraestructurals que garanteixen inserció social i aspectes bàsics de les condicions de vida:
  - a) Conèixer les pràctiques culturals del grup on es pertany i interessar-s'hi.
  - b) Assolir un rol social i manifestar les habilitats bàsiques per ubicar-s'hi.  
Per exemple rol de pare, de treballador...
  - c) Manifestar comportaments saludables d'un mateix i de l'entorn: neteja, salut, higiene...
2. Objectius estructurals que ajudin a adquirir mecanismes complexos de relació i sabers culturals:
  - a) Conèixer i usar mecanismes bàsics que regulen la vida comunitària: el diàleg.
  - b) Conèixer les normes socials mínimes.
  - c) Desenvolupar habilitats socials imprescindibles per la vida comunitària: civisme.

- d) Exercitar mecanismes d'autocontrol i autoconeixement que fan coherent el pensament i l'acció.
  - e) Assolir coneixements mínims per llegir comprenent les idees principals de textos amb diverses tipologies i per poder resoldre problemes matemàtics relacionats amb la vida quotidiana.
  - f) Conèixer fonts d'informació i saber-les usar.
3. Objectius de caràcter superestructural que possibiliten la consciència personal, ètica i estètica.
- a) Desenvolupar el sentiment de pertinença a un col·lectiu i viure la necessitat de garantir els drets propis aliens.
  - b) Desenvolupar capacitats cognitives de raonament lògic per afrontar la complexitat de la vida en societat: previsions, conseqüències , alternatives comparades, fixació d'objectius personals.
  - c) Manifestar capacitats per resoldre conflictes pel diàleg.
  - d) Tenir perspectiva social per considerar el punt de vista dels altres: empatia.
  - e) Desenvolupar la capacitat de raonament moral passant del pensament preconvençional al convencional.
  - f) Autoconeixer-se, sequenciant un procés de canvi cap a fites decidides autònomament.
  - g) Crear situacions d'èxit que potenciïn l'autoreforç, autoestima, confiança en les pròpies capacitats, i acabar amb tendències autodestructives.
  - h) Assolir graus acceptables de satisfacció personal per poder manifestar actituds positives cap a un mateix i cap als altres, que despertin la sensibilitat i el sentit estètic.

En la mesura que aquests objectius s'aconsegueixin, la nova significació de la realitat s'aproparà més o menys a les exigències de la vida comunitària. Això ho hem d'interpretar com un desenvolupament significatiu de la competència social que es manifesta en la capacitat que posa l'educand per preveure i orientar conscientment la seva pròpia existència (haurà passat del nivell preconvençional<sup>29</sup> al nivell convencional) cap a objectius personals satisfactoris, dins una relació normalitzada. Així serà

---

<sup>29</sup> Des de l'enfoc cognitiu-evolutiu de la educació moral de L. Kohlberg.

responsable del desenvolupament de la seva història personal a través de la seva autonomia.

### **Les característiques dels continguts.**

Els referents per organitzar propostes d'atenció són els Currículums de l'Educació Secundària amb les adaptacions i modificacions oportunes d'acord amb les possibilitats i limitacions dels alumnes.

Provocar vivències on es treballin continguts entorn les competències socials, per una banda tant necessaris, no treu que hi hagi coses que s'hagin de saber, de saber fer i que al cap i a la fi ajuden a socialitzar la persona. No podem obviar els continguts clàssics d'educació, és imprescindible saber llegir, saber parlar, saber calcular,... en definitiva, assolir les competències bàsiques, aprendre els **continguts funcionals** necessaris per viure i per incorporar-se socialment.

Les propostes d'atenció es poden organitzar de dues formes que es complementen: per àmbits o àrees, i per continguts transversals:

#### ***a) Continguts organitzats per àmbits:***

- Àmbit matemàtic
- Àmbit social
- Àmbit tecno-científic
- Àmbit Lingüístic
- Àmbit Laboral

#### ***b) Continguts transversals.***

Els podem diferenciar en 3 grups:

- 1) Continguts que permetin superar les conseqüències de l'absència d'un clima afectiu bàsic i unes condicions precàries no gratificants.
  - higiene i salut
  - alimentació
  - actuacions autoprotectores
  - formes de lleure
  - costums i manifestacions culturals
  
- 2) Temes que donen profunditat i complexitat a la vida social.
  - ser ciutadà, participació social.
  - la llei i la norma

- punts d'informació social
- xarxes de serveis públics (sanitat laboral, assessorament)
- xarxes de transport
- mecanismes tecnològics comuns (caixers, màquines diverses...)
- inserció laboral
- el món escolar.

3) Continguts que potenciïn les àrees evolutives bàsiques

a) Capacitats cognitives (pensament lògic-abstracte)

- processos de deducció / inducció
- processos d'anàlisi i síntesi
- habilitats d'ordenar, classificar, discriminar...
- ús simultani de diferents fonts d'informació.

b) Capacitats socials:

- sentiment de pertinença a un grup
- habilitats de treball cooperatiu, descentrament i empatia.
- habilitats de diàleg i competència comunicativa.

c) Capacitats morals:

- percepció de la idea de norma social des d'una perspectiva àmplia.
- desenvolupament del concepte de justícia
- Identificació de valors i contravalors.
- desenvolupament del judici moral

d) Capacitats emocionals:

- sentiment de seguretat, èxit, progrés
- possibilitat de superar inhibicions / temors en la col.lectivitat.
- sensibilització, desenvolupament estètic
- actitud positiva cap els altres

Els continguts d'actituds, valors i normes són presents al llarg de les diferents àrees del currículum però donada la importància que tenen per la problemàtica de **comportament** que hi ha present a l'escola, aquest pren la rellevància d'un eix transversal comú a totes

les àrees en lloc de plantejar-lo de forma compartimentada en les diferents disciplines per així garantir un tractament interdisciplinari.

Hi ha variades maneres prou interessants de concretar objectius, continguts i didàctiques adreçades a la població adolescent en situació de dificultat, l'escola Xavó-Xaví n'ofereix un bon exemple<sup>30</sup>.

A través de l'encreuament d'aquests continguts s'ha de treballar en direcció a una proposta principal: l'**elaboració del projecte de vida** on es creïn expectatives personals i socials perquè cada alumne pugui elaborar el seu itinerari individual que el permeti vincular-se socialment.

## **8. La metodologia.**

L'educador ha de caracteritzar el seu treball en la funció social. No ha d'actuar només com a mestre, sinó com a mediador entre la significació de la realitat del subjecte i altres formes de relació socialment més satisfactòries.

S'ha d'entendre que les problemàtiques a les que ens enfrontem són molt complexes, que sovint no tenen solució, però que poden millorar.

Recordant les tres grans línies de treball que he concretat a l'inici com a premisa:

- 1) L'àmbit individual
- 2) L'àmbit grupal
- 3) La vinculació amb la comunitat

Serveixen com a vèrtex del procés de construcció personal des d'on s'actua, s'apren, es pren consciència dels propis actes, s'escullen formes satisfactòries de relació, es posen a la pràctica i poden arribar a optimitzar-se formes elaborades de construcció personal i relacional.

a) *Àmbit individual*: Es basa en la relació educador-educand, per arribar a l'autoconeixement, la clarificació de la història personal, el descobriment de les possibilitats reals de progrés i dels reforços dels que es podrà disposar. Alhora es voldrà treballar el desenvolupament de la capacitat d'autocontrol, de projecció

d'objectius personals a curt i llarg plaç, la responsabilitat sobre la pròpia conducta. L'educador és fonamental per a aquest procés d'assumpció d'un mateix, ja que en el moment de l'adolescència encara és més crític aquest pas i dependrà molt de la capacitat que tingui l'adult d'acompanyar el jove en aquest camí.

- b) *Àmbit grupal*: Ens situem en el marc preferent del treball socio-educatiu, on les relacions que s'arribin a establir són les que realment han de constituir un espai d'assaig i experimentació. Des de l'òptica de conflicte cognitiu que defineix *Kohlberg*, els estímuls en aquest àmbit vindran donats per la consciència dels educadors que organitzin aquest espai que se significa des de la preconventionalitat de l'estil de vida dels alumnes cap a la convencionalitat i postconventionalitat a les que se'ls vol introduir. Mitjançant les vivències amb els altres, es pot anar configurant un conjunt de significacions (pautes d'atribució) que posen l'adolescent en disposició d'entendre i de viure un determinat nivell i una determinada qualitat de cultura; “-Com s'apren a viure, sino és vivint?” (Jesús Vilar –2000). Així doncs, aquest àmbit suposarà el primer espai d'experimentació i d'assaig tant per als aspectes bàsics de la vida en comú com per la posta en pràctica dels compromisos individuals respecte la capacitat d'autocontrol, a més de ser l'espai d'aprenentatge d'habilitats bàsiques com són la higiene, l'ordre, la relació dialògica o la participació compromesa.

D'aquí n'obtenim una idea clau: el progrés que es manifesta en l'individu es dona en el grup, a partir del grup i conjuntament amb el grup, ja que aquest es converteix en un espai de construcció conjunta. L'èxit en el progrés de la construcció de la competència social de l'individu depen sobre tot de les expectatives formatives que trobi en el grup de relació i de les possibilitats comunicatives i participatives de l'espai d'intervenció.

- c) *Àmbit comunitari*: Es critica la desvinculació de l'escolaritat amb la realitat on s'haurien de poder demostrar els progressos, per això és fonamental prendre consciència que calen oportunitats reals d'assaig de la sociabilitat i de la competència social en les pràctiques de la vida comunitària normalitzada, mentre simultàniament es manté la relació amb el grup on s'aprèn i es progressa. L'educador té una rellevància especial per reconduir amb fermesa els conflictes i les

---

<sup>30</sup> Veure a l'annex nº 4 el 2n. grau de concreció curricular que du a terme l'escola Xavó-Xaví.



dificultats que inevitablement han d'apareixer en els enfrontaments amb la realitat, així com dominar la temptació d'abandonar l'esforç personal en el procés.

L'escola Xavó-Xavi de Can Tunis, a la perifèria de Barcelona, ha fet un important esforç per concretar la didàctica que volen dur a terme vinculada a objectius planificats a llarg plaç. És interessant veure com s'organitzen per aconseguir-los i com concreten i desglossen els objectius i continguts.<sup>31</sup>

A partir d'aquí podem concretar unes **pautes per a una didàctica adequada** que giraran entorn:

- Conèixer el **bagatge personal** amb que l'alumne arriba a l'escola, així com el procés que segueix en l'avenç dels aprenentatges.
- **Comprovar les adquisicions** i consecucions de l'alumne i també veure **com les consegueix**. Així trobem la pauta per a properes intervencions.
- Cercar un tipus de **repetició** que no presti a la mecanització, i que en canvi ajudi a assimilar.
- L'aprenentatge a partir del propi procés de l'alumne significarà partir de de la orientació dels seu treball, o de **la reconducció/ correcció dels seus errors**.
- Una feina difícil per al mestre: **desglossar els objectius** de manera que es puguin graduar, prioritzar els aspectes assequibles, i aïllar les dificultats per treballar-les millor.
- Cal trobar estratègies per avançar en la línia de la **generalització/abstracció**, ajudar a fer el salt a tot el que suposa sortir *del meu jo* i *el meu món*.
- Cal arribar a l'**expressió verbal** dels aprenentatges per lograr del tot la seva adquisició. Aquest aspecte sol ser el primer que es constata i l'últim que s'adquireix.

## **9. L'organització de l'aula: l'aprenentatge autònom i La cooperació en l'aprenentatge.**

L'organització de les UEC hauria de permetre diferents recorreguts d'acord a les diferents formes de vincular-se a l'oferta que presentin els joves, però hem de partir de dues idees bàsiques:

---

<sup>31</sup> Equip de mestres de l'escola Xavó-Xavi. *El adolescente marginal. Escuela y trabajo*. Ed. Rosa Sensat 2001. Veure'n l'annex 4.

- Creure que totes les persones poden aprendre.
- Creure que totes les persones posseeixen la sabiduria necessària per desenvolupar-se.

Per tant hem de construir un entorn que possibiliti l'aprenentatge autònom, l'autorregulació, la confiança, l'autoestima i el respecte mutu. És a dir, crear un ambient a l'aula on es pugui treballar, compartir idees, sentir-nos protagonistes, possibilitar la comunicació, parlar, escoltar de veritat, compartir coneixement sabent que el saber està repartit entre tota la classe. On l'educador tingui la funció de guiar el procés, potenciar la responsabilitat de l'alumne i no se senti com el dipositari de la ciència ni l'únic responsable en els aprenentatges.

Per tant, cercarem desenvolupar la curiositat, el desig de conèixer, observar i interpretar el món a través del procés de comunicació d'anada i tornada.

Un esquema de treball des de l'aprenentatge autònom podria ser:

- Acostament a les pròpies concepcions a través d'estratègies com ara la pluja d'idees.
- Tractament de la informació mitjançant diverses formes: treball individual, treball en grup, i posta en comú.
- Classificació de les pròpies concepcions a través tècniques com l'elaboració de mapes conceptuals.
- Potenciar el desig de curiositat per saber a través del plantejament de preguntes, l'elecció de problemes, la formulació d'hipòtesis...
- El disseny d'investigació i la seva comunicació a través de conferències que ells mateixos preparin havent hagut d'escollir fonts d'informació, i haver d'interpretar-la.
- El procés d'avaluació a través de l'autoavaluació i el compromís de millora.

L'estructura organitzativa ha d'adaptar-se als diferents recorreguts dels subjectes i al mateix temps, ha de facilitar el temps necessari per treballar en equip, articulant la tasca d'atenció directa amb el treball de reunió dels docents per poder orientar-se front les particularitats que cada cas presenta.

## **10. Les activitats d'aprenentatge.**

El disseny de les activitats formatives han de permetre, mitjançant una organització de l'aula adequada, concretar a la realitat els objectius, continguts i metodologia que hem anat proposant. Caldrà organitzar-les de forma variada i incidint essencialment en una **forma de treball eminentment activa i manipulativa**, sense excloure introduir continguts de caràcter més conceptual quan les condicions dels alumnes ho permetin.

Hi ha varies formes de treball que s'adiuen amb els paràmetres concretats anteriorment, A continuació, en presento tres de les més freqüents, que poden arribar crear situacions educatives en interacció molt profitoses.

#### ▪ Els tallers

Els tallers són un model organitzador de l'aula en el que es donen situacions d'ensenyament–aprenentatge diverses, planificades previament per l'educador, amb graduació de dificultat. Pretenen donar resposta a les diferents necessitats dels alumnes quant a grau de dificultat, grau d'ajuda o d'autonomia. Possibiliten diferents nivells de participació i diferents ritmes d'aprenentatge.

L'eix organitzador d'aquestes propostes sol ser un contingut procedimental.

Configuren una resposta pràctica a alguns continguts del currículum i permet de relacionar-los. Comporten simultàniament continguts actitudinals, normatius, i de valors. Per tant s'hi dona un cert equilibri entre els diversos continguts.

Els continguts en matèries instrumentals és bo que es relacionin directament amb el que el grup està tractant en el taller i en la realitat diària.

La concreció del currículum, la distribució horària i l'organització de l'alumnat no s'ha de fer de forma gratuïta, sinó d'acord amb les característiques generals dels joves:

- El seu interès i facilitat per les activitats manipulatives.
- La tendència al discurs inductiu, més que al deductiu.
- La seva inclinació natural cap al que és immediat, en el que respecte a espai i també a temps.
- L'estímul dels resultats imminents.
- Els nivells generalment molt baixos en aspectes de lectoescriptura i càlcul elementals.
- Les dificultats de relació amb els companys per el seu propi desconeixement.

Els tallers es poden estructurar de diverses formes:

- Diversos tallers organitzats en llocs diferents, per grups de 3, o 4 alumnes, per els que cada grup va passant de forma rotatòria: per exemple: taller de cuina, hort, ràdio, taller de paleta, de fusteria, de revista, de desguàs de motos, electricitat, lampisteria... en els que es poden realitzar treballs útils per al centre.
- Tallers en forma de joc de taula: on es pot fer jocs amb càlcul, numeració, problemes, de jocs de paraules... es requereix que cada taller tingui un espai diferenciat perquè no hi hagi interferències entre grups.
- Tallers on l'alumne treballa sol (se'n podria anomenar aula d'autoformació o racons) Sempre hi ha la mateixa estructura de treball però canvia la graduació de dificultat. És el mateix alumne qui es corregeix les activitats fetes.

Els tallers potencien el treball autònom de l'alumne o del grup d'alumnes, aquesta metodologia permet que vagi treballant al seu ritme, que s'adoni de les dificultats, dels seus errors, de la necessitat d'ajuda, de fer-se conscient de les passes que ha de fer en un procés d'aprenentatge i per tant s'autoreguli.

La planificació del seu treball, del seu temps, l'elecció d'una activitat, d'un material, la proposta d'una idea, l'acord sobre un argument, la decisió sobre l'organització de la posta en comú, l'acceptació de la proposta més votada,... són situacions en les que es troba i que l'ajuden a pensar, a relacionar idees, expressar-les, prendre decisions i acceptar les dels altres, tot augmentant el seu nivell d'autoregulació, tal com deia.

Un cop finalitzat el taller o la tasca caldrà autoavaluar el procés del grup i individual, el seu treball, les dificultats, la seva organització, les propostes de millora...

El paper del mestre durant el taller, tindrà dues vessants:

Per una banda ajudar a la planificació del treball, si cal, resoldre dubtes, oferir ajudes educatives més ajustades, fer modificacions a partir dels coneixements previs dels alumnes, animar, observar i recollir dades per una posterior avaluació.

Per l'altra procurar connectar amb cada alumne, sobretot quan veus que es pot desanimar, que deixarà d'esforçar-se per la tasca, llavors cal premiar cada pas que

fa, fer-lo conscient de que avança i “despullar-te del que tu saps per acostar-te a la seva realitat”<sup>32</sup>.

La presència de dos educadors a l’aula permet donar més atenció i obtenir millors resultats a tots els nivells.

Si es troba una funcionalitat al mateix taller, on el resultat signifiqui un bé per a la col·lectivitat, multiplica la motivació. Per exemple hi ha centres que del taller de cuina en surt el menú diari dels alumnes i professors (comptant amb la participació dels alumnes de Crèdits de Formació Ocupacional i els de la UEC), altres que han pintat les pròpies instal·lacions, altres que elaboren una revista trimestral, altres que tenen una pàgina web oberta, amb chat inclòs.

Tant si enfoquem el treball per tallers de forma individual o col·lectiva, en un mateix espai o en espais diferenciats, amb una sola proposta o en varies, el que està molt clar és que té components motivadors, creatius, lúdics, comunicatius,... ja que es parteix del protagonisme dels mateixos nois mitjançant la manipulació en tot el procés de l’activitat, i afavoreix que s’hi pugui treballar la vessant d’orientació laboral, i el modelatge amb un munt de connotacions de desenvolupament global.

#### ▪ **El treball per projectes**

La funció dels projectes de treball és la de crear estratègies d’organització dels coneixements basant-nos en:

- El tractament de la informació. Això significa que s’utilitzen diverses fonts d’informació i en funció d’elles es treballen unes habilitats, unes estratègies o tècniques concretes per interpretar-les i convertir aquesta informació en coneixement.
- L’establiment de relacions entre els diferents continguts d’aprenentatge i entre els diferents membres del grup classe.

En el moment que ens preparem per desenvolupar un projecte, és necessari plantejar i compartir amb els alumnes, l’estructura que tindrà la realització del treball. Una forma de fer-ho seria concretar les diferents fases, per exemple:

---

<sup>32</sup> Veure reportatge de Cuadernos de pedagogia nº 294 “Descubrir otra escuela y otra vida” Experiències de l’escola “Xavó-Xavi” Annex 4.

- 1- Fase d'elecció i plantejament del projecte: s'hi planteja l'objecte d'estudi en comú a tots, l'acotació del tema, i fer una proposta d'índex. També es consensuarà la forma en que es volen exposar o fer públics els resultats del projecte a la resta de grups (un dossier, un mural, una manualitat..)
- 2- Fase d'elaboració i tractament de la informació: Cada persona del grup aporta material segons les seves possibilitats i es selecciona, s'analitza... Les converses, les postes en comú, la concreció d'hipòtesi, els resums... són estratègies i habilitats que faran avançar. Mostrar models de diferents realitzacions enriquirà els resultats.
- 3- Fase d'avaluació i valoració: Abans el docent ha de plantejar-se què ha volgut ensenyar als alumnes i saber què creuen els alumnes que han après. Després el docent decidirà com s'avalua el treball fet: mitjançant una prova, valorant el treball continuat de cada grup i alumne en particular, valorant el resultat final del projecte... També es plantejarà l'autoavaluació en el decurs del treball o al final. Sovint el treball per projectes s'alterna amb diferents estructures organitzatives: tallers, matèries curriculars, centres d'interès...

La participació i la vinculació en el procés d'aprenentatge augmenta si cadascú té la possibilitat de compartir i confrontar amb els seus companys les pròpies idees inicials.

Una de les principals intencions dels projectes de treball és plantejar situacions en que els alumnes *aprenguin a pensar* i iniciïn, per tant, un procés de millora en la consciència del seu propi aprenentatge.

Aprendre a pensar, suposa:

- Per als alumnes: adquirir habilitats i destreses per conèixer la pròpia manera d'aprendre, poder elaborar i planificar estratègies personals conscients per resoldre un problema, treballar i relacionar-se amb progressiva autonomia amb la informació, potenciar l'autonomia de pensament i d'actuació, ajudar a evidenciar que hi ha diferents postures, opinions i respostes a les situacions obertes, cosa que fomenta actituds de flexibilitat i tolerància.
- Per als docents: assumir formes d'analitzar la nostra pràctica: investigar i conèixer quines estratègies d'aprenentatge utilitzen els alumnes, comprendre i acceptar diferents respostes a cada situació de treball, interpretar el repertori de respostes i integrar-les a propers dissenys de situacions d'aprenentatge, desenvolupar l'atenció a la diversitat i el respecte i potenciació de la

individualitat, i també valorar i fomentar les oportunitats d'interacció amb el grup classe.

### ▪ **Les assemblees**

Podriem definir una assemblea de classe com a un espai de temps organitzat perquè els alumnes i docents puguin parlar, en ordre, de tot allò que els sembli pertinent i que mereixi la consideració de tots perquè pot millorar-se, de forma que s'optimitzi la convivència i el treball<sup>33</sup>.

Aquest temps es dedica a parlar junts, a *dialogar*<sup>34</sup> amb l'ànim d'entendre's i de solucionar els conflictes de relació. S'hi fa explícita la voluntat de canviar el que sigui necessari perquè la vida del grup sigui òptima i es fa amb la voluntat de comprometre's personalment en aquests canvis.

Les assemblees també són útils com a mitjà per construir capacitats psicomorals i per transmetre actituds i valors. S'hi propicia el treball d'algunes capacitats com ara:

- Posar-se en el lloc d'un altre company, imaginar com se sent (empatia).
- Expressar la pròpia opinió de forma respectuosa i comparar-la amb la dels altres.
- Entendre quines situacions són problemàtiques i comprometre's en la seva millora.
- Defensar una postura personal aportant raons...

En relació a les actituds que se'n deriven:

- La participació i l'interès per tot el que afecta el grup.
- La col·laboració entre els membres de la classe.
- L'ajuda mútua i elsaber perdonar.
- El reconeixement i apreciació respecte als membres del grup.
- El respecte als acords col·lectius.
- L'actitud de sinceritat
- Valors de solidaritat, igualtat, respecte a les diferències, l'amistat, la confiança, la responsabilitat...

---

<sup>33</sup> Veure annex 6 l'article: L'assemblea de la Classe. Ed. Graó nº144.

<sup>34</sup> Veure a l'annex 6 l'article de Josep M. Puig a Infancia y Aprendizaje (2001): *Educació moral y diálogo*. On es descriu i s'indiquen els continguts i la metodologia per aconseguir a l'escola les habilitats de diàleg, de forma conscient per als protagonistes.

Els rituals de l'assemblea: És adequat crear costums i hàbits que en la mesura que es repeteixen faciliten la mecànica de l'assemblea.

- 1- la distribució de l'espai que faciliti que tots es vegin bé i es puguin parlar còmodament.
- 2- Les parts que constitueixen l'assemblea:
  1. L'inici de l'assemblea: presentar els temes que s'han assenyalat per a la sessió dient qui ha fet la proposta (ordre del dia).
  2. La revisió de la setmana: es revisen els acords a que es van comprometre i es valora el compliment, proposant maneres de millorar els que no s'han acomplert.
  3. Discussió dels temes de l'ordre del dia de forma ordenada, donant temps al noi que participa i adoptant actitud d'escolta per part de la resta.
  4. El resum de l'assemblea i dels acords que s'han pres.

El sistema de càrrecs: Els càrrecs tenen funció formativa i exigeixen dels alumnes responsabilitats concretes de preparació i desenvolupament de l'assemblea. Van en direcció a l'autonomia implicant-se en la organització i dinàmica de la reunió.

Tot i així la responsabilitat última és de l'educador, que no és un més, sinó l'impulsor principal, ell ha d'ajudar, clarificar, demanar explicacions, aportar procediments per al diàleg... per això ha de poder intervenir en el moment oportú, sense esperar torn.

Hi pot haver dos o tres encarregats de preparar l'assemblea, recollint els temes de la cartellera, escrivint l'ordre del dia, llegir-la i si s'escau, per apuntar els acords.

Com organitzar la discussió d'un tema? El debat per si mateix no és la finalitat de les assemblees, la finalitat essencial és la resolució dels problemes sobre les qüestions que el grup planteja. Per tant, les assemblees han de ser un instrument eficaç. Que sigui eficaç no té a veure amb la rapidesa amb que s'arriba als



acords sinó amb la profunditat amb que es tracten els temes i la solidesa de les decisions que es prenen.

És convenient encetar un torn d'intervencions on puguin parlar els implicats i el màxim nombre d'alumnes possible. És bo aconseguir intervencions clares, curtes i el màxim d'adequades. En certs temes complicats, també es podria dividir el grup en petits subgrups que al final de la discussió posessin en comú le seves aportacions.

Al final cal definir les conclusions, no cal que sempre s'arribi a acords, però sí que cal haver arribat al punt que es desitgi, procurant que les discussions acabin en el moment oportú. És bo anar tancant temes i acordant qüestions però amb el diàleg pautat, havent d'arribar a les votacions, només en temes molt puntuals.

Hi ha dues qüestions fonamentals:

- 1- la conveniència de definir amb precisió què suposen els acords, quins compromisos pren cadascú, què farà per complir-los, què necessita per lograr-ho i quant temps necessita per dur a terme la tasca.
- 2- Preveure els mecanismes d'avaluació del grau de compliment dels acords, revisant-los en la següent assemblea.

Els conflictes de convivència: A vegades es planteja la discussió de temes que sorgeixen perquè algú s'ha ofès i es desitja parlar-ne. Sovint acumulen molta càrrega d'emotivitat i poden resultar inclús explosius, però és cert que també sovint es poden solucionar quan tots els implicats poden dir el que sentien i pensaven i també potser quan algú demana perdó.

En altres casos, però el tractament dels temes de convivència ha de ser més sistemàtic perquè requereix la solució del problema. Pot ser ajudar-hi seguir aquests passos:

- Organitzar aquest espai cercant crear un clima d'assemblea assossegat.
- Precisar amb claredat el conflicte o problema que es considera (veure els símptomes i les causes)
- Proposar solucions, analitzar-les i escollir entre tots, les més oportunes.
- Precisar el que cada una de les persones afectades ha de fer per operativitat la decisió presa.

- Buscar un moment i una forma d'avaluar l'impacte de la solució en el conflicte a solucionar.

Aquestes propostes lluny de confiscar les actuacions del docent i del grup, estan obertes a incloure les actituds, en aquesta línia, que es desprenguin del nostre sentit comú segons cada situació, pretenen recollir les vivències conflictives més immediates que plantegen els alumnes, pretenen sosegar-les, resoldre-les i crear hàbits de convivència. També volen oferir la oportunitat d'educar en valors a partir de l'experiència.

## **11. L'avaluació i l'autoavaluació.**

El conjunt d'activitats que integren el procés d'avaluació permeten recollir la informació necessària per prendre decisions i per adaptar les estratègies d'ensenyament-aprenentatge.

Primer cal precisar: **-què avaluarem?** Després precisar **-quin tipus de valoració farem? I al final: -com expressarem l'avaluació** segons a qui vagi destinada?<sup>35</sup> (alumnes, pares, o escola).

Partint d'un projecte d'escola que parteixi del **treball manipulatiu** com a base dels aprenentatges instrumentals (lectoescriptura, càlcul...) i dels coneixements bàsics, a grans rasgues es poden establir 3 fases en el procés d'adquisició dels aprenentatges:

- 1- *Procediments d'ordre tècnic*: ser capaç d'utilitzar coneixements tècnics i funcionalitat de l'aprenentatge:
  - . **Saber realitzar**: operacions i accions necessàries per lograr un objectiu. Saber utilitzar instruments, materials... (suposa treballar seguint les orientacions d'un tècnic)
  - . **Ser capaç de refer mentalment** el procés seguit de l'acció realitzada. (permet treballar amb un mínim d'autonomia)

---

<sup>35</sup> Veure model d'avaluació gràfica a l'annex 2.

- . **Conèixer els motius de l'actuació/procés** de forma que es pugui aplicar a situacions semblants (suposa treballar amb creativitat amb adequació a la realitat)
- 2- *Adquisició de conceptes i sistemes conceptuals:* (té relació amb el nivell lingüístic de cada alumne)
- . **Percebre** de forma clara i diferenciada el **context general** de què es tracta.
  - . **Dominar les característiques comunes de la tècnica concreta** en la que es treballa, les propietats específiques, el comportament dels instruments, materials propis de cada actuació...
  - . **Ser capaç de refer mentalment el procés seguit:** suposa la representació i suposa la projecció a futures actuacions.
- 3- *Assimilació d'actituds i hàbits:*
- . Sentir-se **motivats** o almenys tenir bona disposició per les tasques que es proposen: serà la base per anar avançant i superar etapes.
  - . Demostrar interès, gust per **aconseguir qualitat** en el propi treball: repercutirà en la dedicació, autocontrol i exigència personal.
  - . Tenir **interès per superar-se**, per millorar la qualitat del propi treball: suposa ser conscient de les pròpies possibilitats, de saber buscar les ajudes necessàries i de treballar en col.laboració.

Quan l'avaluació considera el punt de vista de l'alumne, fins al punt de convertir-lo en protagonista i corresponsable del seu propi aprenentatge, parlem d'autoavaluació.

Des d'aquest model es procura que l'alumne prengui consciència de les seves pròpies capacitats i en tregui el màxim rendiment pel seu procés de construcció personal. Per això és necessari un treball continu de conscienciació on l'educador aprofita per explicar el perquè tots som iguals en molts aspectes i diferents en altres, però que el més important és respectar a cadascú com és i ser conscients de totes les habilitats que es poden aprendre i perfeccionar en diferent grau, depenent de l'esforç i el treball diari.

**L'avaluació en la planificació dels objectius de l'aprenentatge:** Planificar adequadament els objectius i referir-los a un període de temps determinat i concretar els criteris i la forma com s'avaluaran, ajuda els alumnes, quan arriben al centre cada matí, a prendre consciència de la finalitat del seu treball diari.

Es tracta de planificar per evitar la situació d'incertesa i desorientació dels alumnes, que puguin tindre una visió global del que esperem que aprenguin.- una manera seria assenyalar a grans trets les programacions setmanals o quinzenals, col·locar-les de forma permanent a la cartellera de classe, de manera que en començar la sessió l'educador pugui referir-se als objectius planificats, destacant-los, i concretant els que consideri fonamentals.

Els avantatges que aporta la planificació dels objectius per als alumnes:

1. Tenen una visió global del què s'espera d'ells en un període de temps. La consecució de les tasques programades marquen l'avenç o el retard respecte els objectius.
2. Comprenen que l'aprenentatge suposa quelcom més que meres activitats puntuals que organitzen els professors, sinó que tenen una transcendència per aprendre coses importants per a la vida.
3. Amb l'ajuda del professor, reflexionant en un primer moment sobre què saben del tema, s'acostumen a reconèixer quin és el seu nivell de competència i sobre les estratègies que s'han de seguir per aconseguir les fites d'aprenentatge.

**Autocorrecció de les activitats:** El fet que siguin els propis alumnes que corregeixin les seves activitats amb l'ajuda de l'educador aporta nombroses avantatges:

1. Suposa un nou repàs dels continguts treballats.
2. L'alumne es veu obligat a mantenir un elevat grau d'atenció i concentració, tant per mostrar el què sap sobre la qüestió plantejada com per detectar i corregir els errors comesos.
3. Permet que l'alumne observi els diferents enfocaments i estratègies que han utilitzat els companys i comprovar que uns són més eficaços que altres. Això es tradueix en major capacitat de generalització i transferència dels aprenentats realitats.
4. Constitueix una metodologia molt apropiada per generar conflictes cognoscitius i controvèrsies conceptuals en l'alumnat, amb el que facilita la reestructuració dels antics conceptes i la reelaboració dels nous.
5. Constitueix un bon mètode per l'aprenentatge d'habilitats d'expressió oral, en la mesura que genera situacions en que els alumnes han d'emetre respostes orals davant la resta de companys, justificar-les i contrastar-les amb les dels altres.

En general, l'autocorrecció és important per generar hàbits positius, reforçar el valor del treball fet, i per obtenir informació sobre el procés d'aprenentatge<sup>36</sup>.

**L'autoavaluació dels continguts:** Que el propi alumne participi en la pròpia avaluació dels continguts apresos, junt amb la valoració del professor, ajuda a que l'alumne reflexioni sobre el propi aprenentatge, i el propi comportament.

En alguns centres s'ha posat en marxa un sistema avaluatiu compartit entre educador i alumne. Es tracta que en acabar el trimestre el professor confeccioni unes fitxes d'avaluació on es presenten els continguts fonamentals<sup>37</sup> de cada àrea d'aprenentatge, s'hi inclou una casella on l'alumne s'autoavalua, i posteriorment ho fa el professor en paral·lel. També es confecciona una altra fitxa sobre actituds i comportaments en la que alumne i educador valoren cada aspecte. Aquestes dues fitxes tanmateix serveixen com a butlletí de notes per als pares, ja que proporcionen una informació precisa i detallada, tant dels aprenentatges realitzats com de la percepció que tenen els alumnes del seu progrés escolar.

La reflexió que produeix l'autoavaluació en el mateix alumne sobre el seu aprenentatge i el seu comportament fa un efecte retroalimentador de tot el procés d'ensenyament aprenentatge. Aquest model s'ajusta al que ha de ser l'avaluació formativa:

És contínua perquè s'interessa sobretot en l'evolució del procés.

És integral perquè abarca l'adquisició de conceptes, procediments, actituds, valors, normes, capacitat de relació i comunicació i desenvolupament autònom.

És individualitzada perquè s'ajusta a les característiques del procés d'aprenentatge de cada alumne.

És democràtica, perquè tant els objectius que pretenem aconseguir com els criteris d'avaluació s'expliquen i es consensuen amb els alumnes.

## **12. L'escolarització compartida amb l'IES.**

---

<sup>36</sup> Veure exemples de gralles d'autoavaluació a l'Annex 2.

<sup>37</sup> Veure exemple de fitxes d'autoavaluació de continguts a l'annex 2.

És un tema que s'ha de començar de treballar des del primer moment que es fa el traspàs d'un alumne a la UEC des dels següents aspectes:

- Tria de la persona més adequada per fer la tutorització des de l'IES: un professor amb qui l'alumne tingui afinitat i li resulti fàcil establir-hi vincles per consentir el seu acompanyament.
- Pactar la temporalització d'aquest seguiment: quan l'alumne ja ha passat el període d'adaptació a la UEC, seria adequada una entrevista setmanal.
- Concretar la coordinació entre els dos centres i el programa compartició UEC-IES on es puguin negociar els espais d'inserció a l'IES més idonis per a cada alumne individualment, i on hi puguin haver un intercanvi d'estratègies per aconseguir més oportunitats d'èxit per a l'alumne en un ambient normalitzat.

Sovint hi ha dificultats perquè l'alumne compleixi la seva part de compromisos, o perquè les oportunitats que oferim al jove s'ajustin a les seves necessitats, per aquest motiu caldrà introduir modificacions en la planificació de l'escolarització compartida i cercar noves formes per aconseguir el compromís de l'alumne i l'acompliment efectiu dels objectius de compartimentació.

### **13. L'acreditació.**

Decidir l'acreditació d'un alumne en arribar al final de l'ESO, és un moment transcendent, per el que sempre és bo concretar quins objectius ens proposem en l'avaluació final. Encara que hi ha matissos entre les diferents UEC i els diferents IES, els podem concretar en tres on s'hi poden identificar la major part de centres:

1. Determinar si l'alumne ha demostrat la maduresa suficient en l'assoliment dels objectius generals de l'ESO i en quin grau.
2. Orientar l'alumne cap a la que considerem la millor opció de futur per a ell en acabar l'escolaritat obligatòria.
3. Constatar en quin grau la permanència de cada alumne al centre ha estat positiva per al seu progrés personal, i treure'n conseqüències pel que fa a l'organització curricular de l'IES i de la UEC.

Tenint en compte que el procés d'avaluació final de l'etapa, consta de tres etapes diferenciades:

- L'avaluació de cada àrea: que es fa des de la UEC, on es contrasten els resultats acadèmics, el grau de responsabilitat i autonomia mostrat per l'alumne, la tendència en el seu esforç respecte les tasques proposades, i la qualitat de les seves relacions personals amb alumnes i professors.
- Proposta consensuada entre el tutor de la UEC i el tutor de l'IES. Són dues figures cabdals ja que són les persones que tenen un contacte més directe amb l'alumne i amb la seva família. Recullen totes les informacions i notes de l'alumne, apunten les expectatives de l'alumne i de la família i indiquen la proposta que ells mateixos fan.
- Decisió final de la Junta d'Avaluació: Tots els membres analitzen les dades que proporcionen els tutors, i discuteixen la decisió final, començant pels casos que es veuen més clars: si superen l'etapa o no, si ho fan amb certificat d'escolaritat o amb el graduat, quina nota global aconseguixen i quina és l'opció de futur millor per cada alumne.

Convé pensar algunes **estratègies per anticipar-s'hi en millors condicions**:

- No centrar l'avaluació de final d'etapa únicament en la sessió d'avaluació feta, cal iniciar-la uns mesos abans. L'anàlisi s'ha de fer sobre els resultats obtinguts i sobre el procés seguit per l'alumne, però també hi ha la necessitat de reflexionar sobre què és allò que més li convé per desenvolupar al màxim les seves capacitats, i per poder començar una etapa nova de la seva vida amb el màxim de possibilitats d'èxit.
- És bo tant pels centres com pels alumnes, pensar en la importància d'acreditar des de l'inici de l'ESO, per el que s'han de treballar en experiències adreçades a aquesta finalitat, també des de la UEC, fent que l'alumne es responsabilitzi de les seves actuacions vers aquest objectiu.
- L'estructura del centre s'ha d'adaptar a la consecució dels objectius de promoció atenentent la diversitat. Cal pensar en la importància d'acreditar des de l'inici de l'etapa secundària i per aquest motiu la major part de centres organitzen: grups flexibles en matèries instrumentals, els desdoblaments de pràctiques en altres matèries comunes, l'aplicació de la diversitat a l'aula, l'anticipació de conceptes en grups reduïts (preparar a l'avançada allò que encara s'ha de tractar a l'aula), els crèdits variables d'iniciació, de reforç i d'ampliació, els crèdits especialitzats pensats per a grups concrets, el tractament específic de mancances en crèdits

destinats a petits grups, modificacions en el currículum, adaptacions... tot això i més és el microcosmos en el que es pot moure un IES i amb les adaptacions pertinents, també una UEC.

## **14. La transició al treball i a la vida adulta**

Mitjançant el treball d'objectius i continguts que es prioritzen vers aquest camp, la UEC dóna una orientació i formació bàsica perquè l'alumne pugui saber quines són les seves capacitats més reeixides i li resulti més senzill començar de prendre algunes decisions.

Cal orientar la tasca educativa cap a l'exercici d'una activitat professional manual, facilitant descobrir els hàbits socials que implica i els coneixements professionals necessaris.

Totes les activitats haurien d'anar guiades amb la intenció d'aconseguir:

- Que el jove adopti una actitud positiva vers els coneixements de les diferents professions, evitant estereotips que no s'ajustin a la realitat, i ajudant-los a desfer-se de les fantasies que s'associen a determinades feines.
- Aprofundir el coneixement de diferents grups ocupacionals i d'unes professions concretes, i estudiar la seva relació amb l'entorn de l'estudiant.
- Prendre consciència del món laboral. Prendre consciència de l'existència de coneixements i habilitats comunes a diferents professions.
- Saber analitzar els factors que s'han de tenir presents a l'hora d'escollir una professió.

Però paral·lelament cal que cada jove, conjuntament o individualment faci una anàlisi introspectiva:

- Analitzar conjuntament què necessito per trobar feina.
- Analitzar "què ofereixo?"
- Planificar la recerca d'informació de l'entorn necessària per trobar feina, vinculada a la presa de responsabilitats de la seva decisió, cosa que afavoreix la seva autonomia.

Alhora, cal transmetre la consciència les competències i habilitats que demana avui el món laboral:

- Analitzar la pròpia feina
- Interpretar, entendre processos (que sàpiguen treballar amb la informació i coneguin mètodes tecnològics)



- Saber introduir millores creatives.
- Integar-se en equips amb capacitat de comunicació i relació interpersonal (sovint l'èxit o fracàs laboral depèn de l'aptitud per relacionar-se en el lloc de treball.

Tot i així, quan els joves compleixen 16 anys, tant ells com les seves les famílies sovint se senten desorientats. Seria molt convenient que quan mostren aquest desconcert i manca d'expectatives, després d'haver fet la orientació convenient, la UEC posseís els medis per poder-los fer un acompanyament des d'on es podrien aprofitar millor les alternatives que hi ha:

- Inscriure's a l'INEM i/o Servei Català de Col·locació.
- Tenir en compte la possibilitat d'incorporar-se a un curs de Garantia Social, on podran fer pràctiques en una empresa i tindran la possibilitat de que se'ls contracti..
- Paral·lelament cal repassar les activitats treballades durant el curs com: cerca de feina a través de la premsa, pràctiques de redacció: currículum, instància, carta de presentació...
- Anar directament a cercar feina en empreses on tinguin possibilitats. (En casos molt particulars, si el tutor de la UEC pugués anar amb ell a l'entrevista de selecció, oferir bones referències i donar confiança a l'empresari, les possibilitats d'èxit del jove es sumen).

Els tutors tenen aquí un gran paper. El fet que els centres puguin estar en contacte amb les institucions locals rellevants: Regidoria d'Ensenyament, de Treball, de Cultura i Joventut dels ajuntaments, consells comarcals, professionals de l'INEM, centres de formació ocupacional, serveis d'informació i promoció econòmica, ets., facilitarà la dinamització de projectes d'orientació dels centres i emmarcar-los dins la realitat socioprofessional on s'haurà d'inserir l'alumnat.

## **15. Les relacions amb la família: la seva percepció de l'educació escolar i l'escola. Orientació.**

La forma com cada família valora l'educació i el paper del centre educatiu, influeix de manera determinant en les actituds manifestades pels fills, i és una de les causes que més afecten a les seves motivacions i interessos. Per això el treball amb els pares té un paper fonamental. Aquest treball resulta molt difícil en alguns contextes socials però

s'ha de tenir en compte que per a molts pares, l'escola pot ser l'únic vincle social que els permet canviar les seves percepcions i adoptar postures més adequades per ajudar els seus fills.

### **Què es pot fer amb la família:**

Una família hauria de poder aconseguir aspectes com:

- L'estimulació primerenca
- El correcte desenvolupament de l'afectivitat (autoestima,...)
- L'expressió d'emocions.
- Les experiències d'èxit dels pares.
- L'internalització dels mecanismes de control (què s'ha de fer i què no s'ha de fer). Podria ser que en aquest cas la família lluny de contribuir-hi augmenti el desordre personal, ja sigui per l'absència de pautes, com pel contradictòries que poden arribar a ser entre els mateixos membres.
- L'internalització de les pautes culturals: pot donar-se el cas que les pautes culturals que dona la família no tinguin res a veure amb les pautes socials acceptades per la majoria.
- El tipus de disciplina i el tracte responsabilitzador: si hi ha el pas de control extern al control intern.
- L'ajustament temporal del comportament. Sovint són famílies amb necessitat d'immediatesa, molt concrets, que difícilment poden esperar o preveure a llarg termini.

Moltes famílies no poden aconseguir aquestes premises, per el que una estreta col.laboració entre escola i família és fonamental per tirar endavant un projecte educatiu amb l'alumne, per tant, encara que la família reuneixi pocs aspectes rescatables, es fa imprescindible cercar i donar suport per aconseguir un apropament entre els dos medis.

**Cal valorar la família com un tot**, ja que les funcions de la família i les seves expectatives són essencials per al desenvolupament psicològic, físic i social dels seus fills.

Val la pena fixar-se com s'estructuren el conjunt d'actuacions amb les famílies des dels documents que utilitzen alguns centres d'Educació Especial: són els PSFI (Pla de Suport Familiar Individualitzat) on es determina, per un període de temps determinat, els serveis i ajuts que cal proporcionar a una família a partir del coneixement de les seves característiques, una acurada descripció dels seus punts forts i de les seves

necessitats, així com una descripció dels objectius que espera aconseguir, i una descripció dels seveis i suports d'intervenció específics imprescindibles per poder respondre a les seves necessitats.

**Cal regular el seu consentiment vers l'acció educativa** de la UEC: els canals de relació: reunions, entrevistes,...s'ahn de vetllar moltíssim perquè en aquests espais de comunicació s'han d'establir criteris educatius comuns, però també per assegurar el paper actiu dels pares.

**La triangulació**, com dèia al punt 3 d'aquest bloc, és una forma eficaç per regular aquest consentiment, i també el seu compromís. Es tracta d'organitzar reunions periòdiques amb les famílies, podrien ser quinzenals, on intervenen 3 subjectes en interacció: els Pares – el Tutor de l'alumne – un Professional especialista que també intervingui en el seguiment de l'alumne (pot ser el psicopedagog de l'EAP, potser en algun cas un psicòleg clínic...). Amb els 3 punts dialògics es preten que no hi hagi una exclusivitat immediata en la relació escola-família, sinó que hi hagi una circulació de la interacció. La triangulació es pot aplicar a altres situacions interaccitves per exemple en les entrevistes individuals amb alumnes, a les assemblees, i també en les relacions de la UEC amb altres institucions educatives amb les que es vulgui tirar endavant algun projecte o solucionar algun problema implicant-hi l'aportació de tres parts.

Mitjançant la col.laboració amb les famílies, es poden programar de mutu acord alguns aspectes concrets en els que poden contribuir (hàbits d'autonomia personal, ocupació significativa del temps, respecte als horaris i l'assistència al centre educatiu...), i avaluar periòdicament la posta en marxa del Pla de suport i el seu grau de compliment, tot prenent, si es considera oportú, les mesures adequades de canvi i de millora.

**Què no s'ha de fer:**

- Cal que les entrevistes no siguin un interrogatori, que hi hagi un clima de tranquil.litat i respecte per expressar opinions, dubtes, recels... i que aquestes responguin a les inquietuds de les famílies, cal que s'arribi a acords molt concrets que es puguin revisar més endavant.
- Cal evitar qualsevol actitud de superioritat, però tampoc en una relació simètrica o d'atac a la família.

- No decidir per la família. No coaccionar-la però sí donar-li a conèixer les prioritats del centre i cercar el seu compromís en els aspectes bàsics en que pugui contribuir.
- Cal no avassallar els drets de la família, no entrometre's ni envair el seu terreny, ni la parcel·la educativa que els pertoca, però sí donar-li punts d'ancoratge, orientar-la i donar-li a conèixer les possibilitats que hi ha al seu entorn.
- No culpabilitzar-la, creant-li situacions d'angoixa o d'autoculpabilitat.

Per tant la nostra tasca també és medidora amb la família ja que hem de potenciar les capacitats i recursos que té, procurar que es facin conscients de la situació del jove i cercar la interacció amb ella per aconseguir que participin i col·laborin (segons les seves possibilitats) en la modificació de dinàmiques conflictives.

## **16. Les condicions del centre i les normes.**

El mateix centre, la UEC, ha de posar unes condicions per poder fer factibles els seus objectius educatius i aconseguir vivències enriquidores. Per tant, cal acotar espais que s'han de regir per normes molt elementals com són:

- l'assistència al centre educatiu
- la puntualitat
- el respecte mutu
- el diàleg

La norma ens coarta però ens aconsegueix un espai.

És necessari que la família conegui i comparteixi aquestes quatre condicions del centre, i que en compregui la seva obligatorietat<sup>38</sup>. Les quatre els impliquen i precisament la última, la del diàleg és la que s'ha d'utilitzar per establir comunicació i acostament entre la família-UEC-alumne, mitjançant la quantitat d'entrevistes que siguin necessàries. Aquestes quatre condicions no poden ser negociables, perquè són elementals per al bon funcionament del centre i imprescindibles per a l'alumne que hi vulgui ser acollit.

Per tant, quan un alumne entra a la UEC, ja hi ha d'haver el **consentiment** dels pares i per anar bé del propi alumne a complir-les i a entrar en l'engranatge educatiu de la UEC.

L'univers d'aquest tipus d'alumnes sol ser molt concret, basat en un pensament egocèntric, preconvencional. Sovint no comprenen la norma.

Com ja s'ha explicat en punts anteriors, el repte és aconseguir fer el pas de preconvencional a convencional.

L'educació sempre és directiva (que no significa repressiva). La institució programa les activitats que creu adequades i mostra l'espai de l'educand i els seus límits.

Precisament amb la tipologia d'alumnes de les UEC, és imprescindible crear un ambient des de la perspectiva de la **vivència**, no de l'explicació oral. L'alumne ha d'aprendre a viure amb un ventall d'alternatives, però també de límits que puguin guiar les seves pautes de conducta.

Moltes de les normes de funcionament intern ells mateixos les han d'anar acordant mitjançant activitats de diàleg i reflexió com han de ser les assemblees, i sistemàticament poden avaluar el compliment d'acords i inclús acordar formes de reparació.

Per tant, a forma de **resum** puc concloure que els principals criteris de valor sobre els quals sustenten les UEC, han de passar per les següents vies:

- Un ambient no escolar i amb clima positiu.
- Afavorir les relacions entre escola i món laboral introduint els aprenentatges amb caire preprofesional.
- Perfil de l'educador motivat i experimentat en el treball amb joves amb dificultats, capaços d'establir relacions educatives de proximitat i sensibles als seus interessos.
- Establir les condicions perquè es donin el seguiment i l'acompanyament educatiu.
- Metodologies actives ajustades a la forma vivencial, actitudinal, d'habilitats i destreses útils per la seva futura vida social i laboral.
- Continguts motivadors i poc academicistes.
- Aprenentatges significatius que portin a assolir coneixements útils als joves.
- Oferir unes instal·lacions dignes amb espais per la tecnologia i tallers.
- Establir relacions amb l'entorn social, productiu, associatiu que complementen la UEC.

---

<sup>38</sup> Veure exemples de fulls d'autorització. UME Institució Balmes. Annex 4.



⑥

## 8. AVALUACIÓ DEL PROCÉS

---

En aquesta fase d'avaluació em proposo valorar la meva acció racional, reconsiderant la tasca feta, els seus límits i calculant les possibles conseqüències que se'n poden desprendre.

Per aconseguir reconèixer si el procés seguit té la qualitat esperable, he pensat que una bona forma d'avaluar la meva actuació serà cercant la coherència que hi pugui haver entre els objectius que em vaig plantejar i també entre els mètodes utilitzats per tirar endavant el projecte.

Com a conseqüència, utilitzaré dos quadres explicatius per introduir la característica processual que ha marcat l'elaboració del tot el projecte:

- La valoració del procés seguit a través de les fases que vaig organitzar en l'enfocament metodològic.
- El compliment dels objectius preliminars del projecte.

Encara que presento aquesta avaluació al final del projecte, val a dir que hi ha hagut una avaluació cíclica, reguladora de tot el procés, no de forma sistemàtica però sí de forma continuada.

VALORACIÓ DEL PROCÉS SEGUIT.	
<i>Fase I: Exploració i coneixement del context d'intervenció de l'EAP en el marc de les UEC</i>	A l'inici va ser un procés irregular, fins que no vaig acotar l'objectiu precís en que havia de començar a treballar. No va ser fàcil trobar l'enfoc més adequat degut a que només començar em vaig trobar amb la incongruència entre la normativa i les possibilitats de fer-la realitat per part dels EAP. El procés d'exploració es va allargar fins a la fi de l'elaboració del projecte, perquè ja no em plantejava només saber com eren les intervencions sinó averiguar quins podien ser els seus possibles camps de treball, o sigui el seu hipotètic marc de treball i el reconeixement dels seus límits. Trobo que arribar a aquest últim punt ha estat el més interessant perquè m'adono com és de necessari el servei dels EAP als centres, en combinació amb altres professionals que també convé que s'hi puguin implicar.

<p><i>Fase 2: Planificació, identificació del tema i disseny de la proposta</i></p>	<p>Després de forces ajustaments en el Pla de Treball, vaig aconseguir una pauta clara per tirar endavant aquest projecte. Amb el fet d'entrar en contacte amb les UEC de seguida, vaig aconseguir una imatge mental del seu context que em va ajudar a concretar el disseny, paral·lelament amb els suports que vaig rebre del meu consultor: guies, models, aclariments, propostes... Aquesta combinació m'ha satisfet molt, tot i que vaig passar moments d'incertesa que amb la reflexió i l'aportació de noves experiències vaig anar superant.</p>
<p><i>Fase 3: Execució. Elaboració de la proposta</i></p>	<p>Vaig començar per treballar la part teòrica que simultàniament vaig combinar amb la recerca d'informació per a la part pràctica, tasca que he anat fent fins al final de l'elaboració del projecte. La part teòrica em va proporcionar pautes per sistematitzar la informació que calia extreure de cada centre o equip docent, pensant en la part pràctica i em va ajudar a seleccionar la informació en que més calia aprofundir.</p> <p>Vec que va ser molt positiu redactar la part teòrica de bon començament perquè em va permetre avançar molt el gruix de feina des de l'inici, cosa que al final m'ha permès posar temps a completar i polir el redactat final.</p> <p>Crec que he pogut incloure elements de qualitat en l'apartat 7.2, que és en el que he dedicat més esforç, gràcies a dues coses: Les aportacions que han fet les UEC i els EAP revisant aquest apartat, i matissant-lo perquè realment pugués ser una guia per a altres UEC, i per altra banda m'han ajudat molt les jornades de pràctiques que he fet a la UME de Sant Boi. Aquestes pràctiques m'han permès tenir la certesa que moltes de les fites que proposo es poden aconseguir realment, sobretot tota la part de treball en equip i en col.laboració dels docents.</p>
<p><i>Fase 4: Valoració i anàlisi dels resultats.</i></p>	<p>M'he preocupat de donar a conèixer la meva proposta als docents de les UEC que he visitat, tots ells han analitzat el meu treball en equip i n'han fet comentaris que m'han ajudat a matissar-lo, a fer-lo més proper de la seva realitat. Encara que m'adono que en alguns aspectes resulta força teòric,-qüestió que m'han fet saber algunes UEC- d'altra banda considero que he fet una recollida d'informació prou innovadora, he cercat experiències de centres capdavanters en aquest àmbit, que han fet veure des d'un altre punt de vista l'acció educativa amb adolescents en situacions problemàtiques. Els mateixos centres m'han confirmat que aquest és un document que els està suposant introduir-se en una línia reflexiva, revitalitzadora de les pròpies creences. Això em satisfà.</p>



<p><i>Fase 5: Avaluació del procés seguit i reflexió sobre les possibilitats d'aplicació total o parcial de la proposta en el context de les UEC.</i></p>	<p>M'ha anat molt bé poder seguir les pautes que vaig concretar al Pla de Treball; encara que no va ser fàcil elaborar-lo, després em va ser de molta utilitat per reconduir tot el procés d'elaboració. Les qüestions que allà vaig concretar em servien de guia i m'ajudaven a revisar la pertinència d'algunes de les aportacions, tanmateix m'alertaven en la decisió conscient de sortir-me dels esquemes previstos quan ho veïes convenient. M'adono que he dedicat molt més temps del que havia pensat a elaborar aquest treball. La temporalització no s'ha acomplert tal com havia programat, però entenc que fos inevitable perquè no és senzill acordar visites i entrevistes amb els diversos centres procurant no interferir en la seva dinàmica i estalviant al màxim el seu esforç d'atenció cap a mi. Respecte les possibilitats d'aplicació de la meva proposta a les UEC, considero que potser vaig plantejar aquest objectiu amb certa imprudència. Quan coneixes els centres i les seves problemàtiques diverses i comunes, t'adones que no és possible fer un manual ni una recepta per solucionar-los els problemes de funcionament, d'organització... però el que sí que es pot fer és explicar i fonamentar un enfoc d'intervenció que ajudi a treballar en millors condicions, que millori les relacions interactives entre els subjectes implicats i que provoqui, per tant alguns canvis en la qualitat de formació d'aquests adolescents que ens ocupen.</p> <p>Per tant m'adono que si he aconseguit fer bona part dels centres s'identifiquin amb la meva proposta i en puguin extreure aspectes que els resultin propers, del seu interès i assequibles per millorar la seva realitat, (cosa que en gran part m'han fet saber que he aconseguit), ja em sento satisfeta.</p>
---	---

A continuació revisaré de forma qualitativa el nivell de consecució dels objectius que em plantejava de bon inici.

COMPLIMENT DELS OBJECTIUS PRELIMINARS DEL PROJECTE	
<p><i>1. Conèixer la situació en que es troben les UEC i els seus alumnes dins el context del sistema educatiu: recursos humans,</i></p>	<p>Consecucions: Sí, he aconseguit en bon grau conèixer la situació de les UEC, el seu context i crec que sortosament he arribat a una bona comprensió de la seva problemàtica. Sovint he utilitzat vies indirectes per substraure la informació que no he pogut aconseguir directament, per exemple mitjançant les entrevistes a IES i EAPs que hi tenen relació, preguntant les qüestions menys clares a diferents membres dels equips per separat...</p> <p>Tot i així he de dir que les UEC s'han obert en la mesura que han pogut i m'han ofert la informació que he necessitat.</p>

<p><i>humans, recursos materials, grau de normativització...</i></p>	<p>Límits: M'hauria agradat poder conèixer els alumnes de les UEC, almenys en alguna jornada ordinària, però en insinuar aquest desig als docents, vaig comprendre que aquesta possibilitat no els semblava prou adequada. Tot i així vaig tenir molta sort que se m'oferís l'oportunitat de poder comptar amb les vivències de la UME, durant les breus pràctiques que hi vaig fer. Aquest fet em va ajudar a calibrar les possibilitats d'intervenció amb els nois que pateixen certes problemàtiques i conèixer les vies d'intervenció més adequades al seu context.</p>
<p>2. <i>Descobrir les dificultats amb que es troben les UEC per donar una resposta de qualitat a l'alumnat que atenen.</i></p>	<p>Consecucions: Mitjançant la preparació de guions ben payoutats per a les entrevistes vaig aconseguir informació molt valuosa, però el que més em va aportar sobre aquest aspecte va ser situar-me en posició d'escolta quan intuïa que se'm feia explícita alguna cosa que els causava neguit. Llavors, interessant-me de debò, preguntant per les seves preocupacions, he pogut comprendre com és de difícil la seva situació tant pel que fa al sí dels mateixos centres on es reuneix una problemàtica difícil de controlar per múltiples factors, com per les fisures i incomprendions que pateixen en relació amb els IES, Ajuntaments o Consells Comarcals i l'Administració.</p> <p>Límits: Com he dit, hagués estat molt millor viure directament l'experiència dins la vida ordinària de les UEC, participar-hi de forma activa i compartint així, els seus èxits i les seves dificultats .</p>
<p>3. <i>Contactar amb la realitat dels equips d'assessorament psicopedagògic: funcionament, dinàmica de treball, organització, relacions amb les UEC i els IES.</i></p>	<p>Consecucions: Els EAP m'han guiat en la definició de les directrius més representatives de l'àmbit de les UEC i també m'han introduït en la seva problemàtica respecte l'assessorament de les UEC. M'han ofert algunes lectures que motiven a la reflexió sobre la intervenció educativa i m'han orientat en els aspectes que podien motivar confusins. Han explicat el seu paper respecte les UEC, i les dificultats que sovint tenen per relacionar-s'hi.</p> <p>Límits: No he pogut participar de la valuosa dinàmica de treball en equip que sé que es realitza als EAP, m'hauria agradat formar-ne part per uns dies i compartir el seu saber estratègic dins el camp de treball entre professionals que comparteixen problemàtiques semblants. Tot i així, visc des de fa anys les actuacions que fan a les escoles de primària, les quals suposen una font d'innovació molt preuada per als mestres. És per això que considero de tanta importància que s'aconsegueixi que també les UEC puguin gaudir d'aquest servei sistemàticament.</p>

<p>4. <i>Esbrinar quines ajudes provinents dels EAP podrien ser profitoses per aconseguir un servei de més qualitat.</i></p>	<p>Consecucions: Havent-me de situar en el terreny de la hipotètica ampliació d'atenció dels EAP cap a les UEC, penso que he aconseguit aprofundir força sobre aquest tema en el capítol 7. Considero que els EAP tenen moltes ajudes a oferir en aquest sector, que serien molt agraïdes per a les UEC receptores, i revertirien en canvis consistents respecte la seva autoimatge i la valoració de la seva tasca des dels altres sectors educatius.</p> <p>Límits: Els límits me'ls han imposat els mateixos EAP quan expressen la quantitat de feina que no poden abarcar si volen treballar amb certa profunditat i perspectiva amb els centres que tenen assignats. En general les UEC són centres de constitució incipient i la mateixa Administració admet que aquest camp està en fase d'exploració. Fins que la normativa no sigui més clara i s'hi posin els recursos mínims necessaris no es podrà parlar d'ajudes reals provinents dels EAP.</p>
<p>5. <i>Elaborar un treball de pràctiques al màxim proper a la realitat de les UEC i dins el marc de possibilitats de treball del</i></p>	<p>Consecucions: He fet revisar la meua proposta a les UEC i als EAP amb els quals he establert relació. Els EAP han expressat que he tractat punts molt ajustats a la seva situació. Respecte les UEC, totes, excepte una, s'han identificat plenament amb les propostes que faig i les vies per aconseguir-les. M'ha agradat saber que els interessa el meu projecte per reflexionar-hi amb tot l'equip, tanmateix, han explicat quins punts consideren com a motivadors de més aprofundiment al seu centre: el treball en assemblees, l'autoavaluació de l'alumne, el clima de la institució i les condicions que ha de posar el propi centre.</p>

<p><i>de treball del psicopedagog. Que doni vies d'intervenció clares, adaptades als requeriments de la societat actual.</i></p>	<p>Límits: Hi ha un centre que no s'ha identificat en absolut amb la proposta, troba que és una exposició teòrica molt allunyada de la crua realitat que es viu el dia a dia de la UEC. Assenyala que els hagués anar millor quelcom més pràctic, amb consells senzills i amb idees menys denses.</p> <p>Respecte aquesta aportació, penso que possiblement quelcom més senzill potser seria més assequible per a algunes UEC en concret, però també em vec en la obligació de generalitzar una mica les meves aportacions perquè s'hi puguin identificar el màxim de UECs possibles. Desenvolupar propostes gaire senzilles potser no hagués estat congruent amb la complexitat que un treball d'aquest tipus requereix. També considero que el grau d'aprofitament de les aportacions externes també està en funció del moment evolutiu en que es troba cada institució. Tot i així he tingut molt en compte aquesta opinió i m'ha obligat a revisar i modificar el plantejament que he fet en alguns punts; les experiències pràctiques que he viscut a la UME també m'han ajudat a tocar més de peus a terra, a posar-me en situació ambiciosa en temes com el treball en equip, la necessitat de diàleg, la relació amb pares...i no tant en altres aspectes menys funcionals.</p>
<p>6. <i>Aconseguir el màxim de vivències que em situïn i em facin actuar en primera persona, dins la complexitat dels centres.</i></p>	<p>Consecucions: He entrat en contacte amb la complexitat dels centres que he visitat, encara que en moltes ocasions només hagi estat possible a través d'entrevistes, el contacte amb els equips directius i els docents et situen ràpidament en aquesta complexitat. Paulatinament, en la mesura que he avançat en els coneixement de les UEC i m'he documentat sobre el tema, he pogut comprendre amb més profunditat la seva problemàtica.</p> <p>També ha estat molt transcendent l'intercanvi amb els professionals de la branca sanitària que treballen a la UME, m'han fet albirar quina pot ser la trajectòria d'atenció futura a les UEC: vincular la xarxa sanitària-salut mental- amb la xarxa educativa seria una gran consecució.</p> <hr/> <p>Límits: Les vivències que m'han mancat amb els alumnes de les UEC, han quedat en bona part cobertes, per les pràctiques fetes a la UME. He pres consciència de la importància que el centre se sàpiga adaptar a les característiques dels seus alumnes i aconseguir objectius educatius fora de l'estructura escolar que els agobia, així com el treball terapèutic que es plantegen no rehabilitador, sinó transformador dels seus actes a través del coneixement de la pròpia personalitat.</p>

<p>7. <i>Viabilitat del pla.</i> <i>Abast del projecte i possible generalització.</i></p>	<p>Consecucions: Després de les múltiples revisions que he donat a fer en l'apartat 7.2. apartat que considero clau per aconseguir amb l'objectiu del treball- penso que si tal com he dit, he conseguit que els centres s'hi identifiquin, i hagi provocat les ganes de treballar en equip alguns dels punts que tracto, hem produïx una gran satisfacció.</p> <p>Com deïa abans, he cercat la generalització de les meves propostes, procurant basar-me en models teòrics al màxim d'actualitzats, i abogant per una intervenció congruent amb les necessitats socioafectives dels alumnes i professors.</p>
	<p>Límits: A Catalunya hi ha gran varietat de UECs, totes funcionen de formes diverses encara que algunes tenen forces condicionants semblants. Jo només he pogut agafar una mostra de 4, sóc conscient que això és una mostra escueta, potser poc representativa, però en la que he trobat molt material per treballar. Per arribar a una generalització vertadera, caldria fer un treball molt més exhaustiu en el territori, i tenir punts d'ancoratge fermes per poder-se moure amb llibertat per aquest sector.</p>

Crec que aquesta avaluació deixa entreveure prou bé els límits del meu treball. Coneixer-los pot servir de base per albirar àmbits d'estudi subjacents en aquest context. Amb les valoracions aportades m'agradaria poder contribuir a engegar alguns processos de canvi en la consciència sociocultural i política del nostre país, ja que les UEC necessiten treballar amb comoditat, amb el reconeixement de la seva tasca i amb les ajudes que els calen per donar un sevei de qualitat.

Contribuir en la millora de la organització i funcionament d'aquests centres educatius mitjançant la proposta que faig al final del projecte desgranant els elements que poden afavorir un bon assessorament i una bona resposta educativa, seria la meua més gran ambició.

## 9. CONCLUSIONS I PROSPECTIVA

---

És molt delicat prendre la **decisió d'adoptar el recurs de les UEC o no**, crec que cal valorar 2 factors:

1- Conèixer quina és la política dels centres educatius i la política social del territori: si predomina el traspàs d'alumnes amb dificultats comportamentals per sobre de qualsevol iniciativa, llavors podem no estar d'acord amb aquest estil, perquè no s'exploren altres formes d'actuació (prevenció, formació dels equips docents, preparació de recursos interns, obertura del centre, mediació, treball comunitari...)

2- Malgrat la nostra comprensió de les circumstàncies que han fet que un jove arribi a manifestar determinats comportaments extrems, no vol dir que aquests comportaments s'hagin de tolerar en detriment de la convivència del centre, sovint les institucions educatives ordinàries no estan preparades, no han generat els recursos interns necessaris per donar una resposta adequada a aquests alumnes. En aquest sentit, el fet que hi hagi institucions separades, amb una organització i un grau de control més alt, es pot entendre com un recurs més per a un sector molt concret de la població. El millor és que no s'hagin d'utilitzar, però si som realistes, caldrà comprendre que a vegades, en situacions específiques sigui inevitable la seva existència, i si és així que puguin oferir unes dimensions educatives de qualitat.

Per tant crec que és important veure la composició de la xarxa, el volum de mesures preventives, el volum de mesures que s'apliquen en el territori, el volum de tasques que intenten evitar la judicialització, la separació dels nois del seu entorn, l'estigmatització... abans de jutjar si un recurs determinat és adequat, té sentit o no en té per a un determinat cas.

-Com es pot lograr una eficàcia i qualitat dels sistemes UEC, des de la mira psicopedagògica, si amb els precaris medis de què disposen els és impossible aconseguir assessorament per actuar en cooperació amb els 5 àmbits fonamentals: l'àmbit de centre, l'àmbit de l'aula, l'àmbit de formació, l'àmbit de la relació amb les famílies i l'àmbit de la comunitat?

Mentre l'Administració educativa no es plantegi seriosament la consecució d'una resposta de qualitat per aquests centres, proporcionant el recursos que necessiten, les UEC continuaran tapant forats a la desesperada.

Una **idea** interessant que he recollit de l'EAP del Berguedà: Formar una comissió que es reunís periòdicament, on s'inclouria UEC, EAP, Consell Comarcal... on es faria el seguiment conjunt de la feina, d'on en sortirien compromisos i vinculacions.

El tema de la **supervisió del treball** s'està posant entre les prioritats que tenen els EAP i les UEC per millorar el propi funcionament. Aquest tema crec que posa l'alerta no tant en la forma d'arreglar el que no funciona (sempre suposa despeses energètiques extraordinàries difícils d'aconseguir), sinó en la previsió que cal posar de bon inici, i després en la supervisió contínua dels processos per arribar al producte esperat de qualitat.

Respecte les **adaptacions curriculars** que sovint cal fer tant als IES com a les UEC per donar una atenció ajustada a la diversitat, veç la necessitat d'assenyalar la importància que tenen els continguts bàsics d'una proposta educativa que té per objectiu la incorporació social dels nois i noies.

Partint d'aquesta perspectiva, cal veure quins coneixements i destreses són imprescindibles per a la vida social (no només destreses). S'estan dedicant importants esforços a identificar els mecanismes i les habilitats per a una correcta incorporació social, cosa molt útil i necessària, però no és incompatible, sinó complementari amb la formació cultural. La incorporació social és un procés d'incorporació cultural, d'adquisició de coneixements. La qüestió és veure quins tipus de coneixements són imprescindibles per a la vida social. Això ens porta a un altre tema: la capacitat dels equips per crear adaptacions curriculars realistes i "sensates", que realment aportin coneixements imprescindibles per a la incorporació social dels joves.

Respecte **l'acreditació a l'ESO**, veç que perquè els propòsits que teòricament impulsa la LOGSE siguin assolibles, el conjunt global de la societat ha de tenir els mateixos objectius. Un veritable canvi del sistema educatiu requereix transformacions en la societat o, com a mínim, una voluntat de canvi que no s'observa. Una veritable educació integradora i comprensiva únicament pot donar-se en una societat integradora i comprensiva i que té la voluntat de lluita contra les desigualtats. Per contra, estem

immersos en una societat competitiva, segregadora i amb una trista tendència a l'individualisme. Només així pot explicar-se que l'elevat fracàs escolar solament es posi en qüestió en el seu propi marc i no se'n faci ressò el conjunt complementari. És de suposar, doncs, que al conjunt de la societat o als grups socials dominants ja els està bé.

Un altre punt crucial és la **salut mental dels docents** que estan exposats, sovint permanentment, a prendre decisions de caràcter ètic, o sigui, situacions on es produeixen dilemes, on cap de les decisions que es prengui és del tot satisfactòria. Si el professional no té el recolzament d'un equip, està exposat permanentment a la soledat, cosa que provoca una font constant d'angoixa. Per tant és necessari plantejar dos aspectes:

- 1- La funció social del professional davant de l'exclusió o inclusió social.
- 2- La presa de decisions en equip. La construcció de respostes conjuntes i marcs d'anàlisi i de resolució de conflicte.

Moltes de les problemàtiques que els psicopedagogs i educadors han d'atendre a les UECs són molt complexes, i sovint no tenen solució, encara que es pot aspirar a una millora. Per tant veu 3 àmbits per fortificar les actuacions:

- Treball de canvi en la mentalitat cap a una major tolerància i predisposició dels grups normatius.
- Treball de generar canvis estructurals en els contextos on es produeix la inadaptació.
- Treball estimulador del cercle de relacions habitual del jove.

També cal tenir en compte l'altra vessant de la qüestió: **La salut mental dels alumnes**. El fet de la no adaptació al sistema educatiu posa l'alerta en una idea que explica Alicia Fernández<sup>39</sup>: *Quan el fracàs escolar es deu a un problema d'aprenentatge reactiu, es pot atribuir una causa, que no és simptomàtica de una família ni d'un subjecte, sinó d'una institució socioeducativa, que expulsa a l'aprenent i promou al repetidor les seves dues vertents (exitós i fracassant).*

Si reconeixem que les institucions educatives no estan preparades per fer aprendre els adolescents que es troben amb aquesta situació, per desencallar-los el desig del plaer d'aprendre, hem de plantejar-nos qui pot ajudar les institucions educatives, potser

---

<sup>39</sup> Alicia Fernández: *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógicoclínico del niño y su familia*. Ed. Nueva visión. Buenos Aires: 1987.



precisament és el que en aquests moments hem de posar sobre la taula: hi ha la necessitat d'una confluència entre la xarxa sanitària-clínica- i la xarxa educativa.

Per altra banda, qualsevol intervenció que tingui l'intenció d'educar, de possibilitar l'aprenentatge, cal que parteixi de la natura del subjecte, de la seva disposició gràcies al seu afany; si no s'aconsegueix estimular-lo tots els esforços seran estèrils i aniran en detriment de la salut mental del subjecte, el qual cada cop se sentirà més infravalorat perquè defrauda els altres i a sí mateix.

Les experiències dels **centres que aconseguixen l'èxit** tenen alguns **trets en comú**:

- Hi ha un projecte previ amb un grup d'educadors disposats a implicar s'hi.
- L'equip directiu, sigui el promotor o no, està convençut del seu interès, el fa seu i li dona suport.
- Es compta amb un mínim de recursos que garanteix la seva viabilitat, el seu funcionament i el potencial d'atractiu per als joves.
- Hi ha un seguiment tutorial molt acurat dels processos d'aprenentatge de l'alumne, amb el tutor referent a l'IES especialment implicat i disponible.
- Tenen present les bases psicopedagògiques i el coneixement de la condició d'adolescent i de les interaccions socials, familiars i culturals que afecten el seu desenvolupament.
- Les metodologies emprades són sempre actives i participatives.
- Es parteix d'una concepció oberta del procés educatiu i es contempla fonamentalment la interacció activa de l'entorn.
- Es vetlla per aconseguir un clima de centre positiu i acollidor per a l'alumnat i el professorat.

Penso que evidentment, els centres no poden aconseguir l'èxit en les seves actuacions tots sols ni amb la pobresa de recursos amb què compten, seria bo que l'Administració educativa posés en marxa algun tipus de **servei de suport a les UEC**, -a part d'ampliar l'actuació dels EAP en aquest àmbit-, caldria posar al seu abast un servei de suport especialitzat en la branca sanitària i social. Em refereixo sobretot a la necessitat que constaten moltes UEC d'atenció psicològica i clínica per a alguns dels seus alumnes.

Precisament, cal destacar la **iniciativa de la UME de la Institució Balmes II**<sup>40</sup> que està impulsant la constitució d'un Servei de Suport a l'Escola, en l'àmbit de Sant Boi i de la comarca del Baix Llobregat. Amb aquest projecte vol cobrir el buit que hi ha, en el marc escolar, respecte l'atenció als alumnes que presenten problemes i necessitats tant en el camp de la salut mental com en el de l'educació i de la vida familiar i social. S'adreçaria tant a escoles ordinàries, com a UACs, UECs, escoles especials... La seva fita és oferir un suport especialitzat a les múltiples necessitats que generen trastorns de conducta en la seva interacció amb l'entorn, optimitzant els recursos, utilitzant l'experiència interactiva de caràcter educatiu i terapèutic que té aquesta institució, i potenciant diferents formes d'actuació i organització de l'escola per tal que les pràctiques professionals afavoreixin el progrés dels alumnes.

Considero que propostes d'aquest tipus són completament congruents amb les necessitats que s'identifiquen en aquest sector. L'Administració educativa s'hauria de plantejar seriosament el desplegament d'un servei d'aquest tipus, que actués a les zones més necessitades del territori, concertant o pactant convenis amb professionals especialitzats per constituir equips multidisciplinaris: psicopedagogs, psicòlegs clínics, psiquiatres i professors especialitzats.

Les UEC tenen set sed d'intercanvis de informació, de conèixer **experiències innovadores**, i sobretot de no sentir-se sols. Després de veure l'interès amb que han acollit el meu treball, m'adono que tenen la necessitat urgent que professionals de la psicopedagogia interessats pel tema de l'adolescència i la desadaptació escolar, propera a la problemàtica dels adolescents, ofereixin els seus esforços per proveir de recursos teòrics i pràctics les UEC.

Vec convenient que les revistes de caire educatiu es facin més ressò de la seva tasca, que estudiosos de temes pedagògics, sobretot en l'àmbit de l'adolescent en situació problemàtica treguin a la llum treballs que en facin referència. Val la pena incidir amb més precisió i més traça en els punts que jo he plantejat i segurament en altres que jo no he albirat. Convé ampliar molt més tota la part de compactar equips educatius unificant criteris, esforços i compartint amb alegria aquesta feina, que requereix professionalitat i que tanmateix és il·lusionadora si un se sent acompanyat i esperonat pel grup d'iguals, cada dia.

---

<sup>40</sup> Veure a l'Annex l'avantprojecte que ha redactat aquesta institució.

El **treball en xarxa**, és una pràctica molt poc estesa entre les UEC, però la utilització d'aquest recurs implicaria avançar més enllà de l'estricta coordinació, significaria participar, compartir estratègies i recursos entre diversos centres i entitats, multiplicant el ressò dels seus esforços. També suposaria una explotació més funcional dels recursos de que disposa la nostra societat, un sentir-se acompanyat en aquesta tasca tant difícil d'educar en entorns de dificultat, i ajudaria a corresponsabilitzar-se a l'hora d'assumir determinades funcions en els plans d'acció de cada jove. Hi intervindrien els professionals dels centres educatius amb el psicopedagog, els professionals dels serveis educatius: EAP, SEDEC i serveis de compensatòria i a més, els professionals dels serveis externs: educador social, assistent social, EAIA, DGAI, CAPIP, policia local... No cal que tots hi siguin però crear una estructura mínima i estable on s'incorporin els professionals pertinents és una via global que permet abordar moltes temàtiques que no cal que vagin adreçades únicament a l'alumnat en situació de risc.

Entrant en la vessant més emocional que comporta la tasca de psicopedagog, em subcric al punt de vista d'Àlicia Fernández (2000): **l'al·licient del treball del psicopedagog** en una institució es centra en el fet que ens puguem trobar amb el **plaer** de treballar i d'investigar, d'aprendre dels mestres i dels alumnes i del nostre treball.

Aquesta busca creativa és la que actua com a clau per trobar dins nostre aquesta zona de joc aquest espai lúdic i creatiu.

D'altra banda, aquest espai creatiu és l'únic des d'on podem vèncer el símptoma que sovint ens ocupa a les escoles, la creativitat encapsulada, la intel·ligència atrapada, la curiositat anulada, la renúncia a pensar, a conèixer a créixer.

Respecte el model d'**intervenció institucional** als centres que es prioritza des de l'Administració, hi ha clares incongruències:

Si partim de la situació en que es troben els EAP, avui, en que:

- S'incrementa la ràtio d'escoles per professional.
- Es fa creixent la necessitat d'ampliar la seva formació.
- És imprescindible conèixer bé els centres per poder analitzar les diferents situacions per trobar estratègies s'ajuda i suport pertinents.
- S'està incrementant la quantitat de tasques burocràtiques fent dictàmens d'inici, informes de traspàs, plans d'actuació anuals, valoracions...

Ens hem de plantejar: d'on ha de sortir el **temps** per poder fer un treball institucional als centres, un temps necessari per poder pensar, per planificar les actuacions amb l'alumne, amb l'educador, amb la família. Crec que les condicions de treball són poc favorables per poder pensar i escoltar veritablement. Si l'Administració no redefineix el model d'intervenció psicopedagògica que proposa o crea una infraestructura nova en la que s'incloguin més recursos per l'assessorament, les UEC seran els centres més perjudicats, perquè es troben en l'últim lloc de les prioritats que forçosament han d'establir els EAP.



⑦



## 10. BIBLIOGRAFIA

---

- He consultat els mòduls de la UOC sobre les següents assignatures: Anàlisi de Casos I i II; Enfocaments, mètodes i àmbits de la investigació psicopedagògica; Mètodes, dissenys i tècniques d'investigació psicològica; Intervenció psicopedagògica sobre problemes de desadaptació social; Dificultats d'aprenentatge; Intervenció psicopedagògica; Atenció a la diversitat i NEE; Trastorns; Orientació professional; Disseny desenvolupament i innovació del currículum; Desenvolupament.
  
- Normatives Consultades:
  - Resolució de 19 de juny de 1997, per la qual s'aproven instruccions relatives a l'organització del currículum a l'educació secundària obligatòria per a l'atenció a la diversitat dels alumnes.
  - Resolució de 21 de juny de 1999 que dona instruccions d'organització i funcionament dels centres docents públics d'ensenyament secundari de Catalunya per al curs 1999-2000; i funcionament dels serveis educatius del Departament d'Ensenyament per al curs 1999-2000: Annex 1: Equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP).
  - Resolució de setembre de 1997.
  - Resolució de 30 de juny de 1999.
  - Instruccions de la Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa per establir el procediment d'escolarització compartida i el traspàs d'informació sobre l'avaluació de l'alumnat d'ESO, entre els instituts d'ensenyament secundari i les Unitats d'Escolarització Compartida. Resolució de 30 de juny de 2001.
  
- Documentació base:
  - Alberico,J.J. i altres: *Estrategias para atender la diversidad*. A revista Aula nº 90. Ed. Graó, març 2000.
  - Basedas,E i altres: *L'assessorament psicopedagògic a Catalunya. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic*. Barcelona: Graó Editorial., 2000.

- Departament d'Ensenyament: *Organització i Funcionament de centres docents*. Ensenyament secundari, curs 2000-01.
- Escuela Xavó-Xaví: *El adolescente marginal. Escuela y trabajo*. Barcelona: Rosa Sensa, 2001.
- Fernández, Alicia: *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- Fernández, Alicia: *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.
- Fernández, Alicia: *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires: 1987.
- Fernández Núñez, E.: *Avaluació i acreditació a l'ensenyament obligatori*. A revista *Perspectiva Escolar* nº 241, gener 2000.
- Font Roure, J. *El suport conductual positiu, un model d'intervenció pel tractament de les conductes problemàtiques*. Jornades sobre alumnes amb trastorns conductuals i/o psiquiàtrics: comprensió i intervenció. Barcelona, 2001.
- Funes J. –Coord.-: *Proposta de mesures davant la desigualtat d'èxit a l'ESO*. Col.lecció *Finestra Oberta* nº 3. Fundació Jaume Bofill. Barcelona, 1998.
- Funes, J.: *Les aules taller i els adolescents exclosos*. E. Horsori
- Funes J. i Rifà F.-Coord.-: *Adolescents i dificultats socials a l'escola*. Fundació Jaume Bofill. Col.lecció *Finestra Oberta* nº 13, 2000.
- Funes J.: *Mediació i justícia juvenil*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 1994.
- Inés Garcia i altres.: *Escolaritat compartida*. A revista *Guixn* nº 271. Ed. Graó, 2001.
- Giménez Olivares, F.: *La participación del alumnado en su proceso de aprendizaje*. A *Aulan* nº 93-94. Ed. Graó, agost 2000.
- Lázaro Aparicio, A.: *Infants a institucions residencials*. *Perspectiva Escolar*, suplement nº9, 2000.
- Lorna Idol : *Qüestions claus relacionades amb la construcció d'escoles col.laboradores i inclusives*. 1994.
- Martí, L. *Descubrir otra escuela i otra vida*. A *Cuadernos de Pedagogia* nº 294, 2000.
- Monereo, C. i Soler, I.: *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid, Alianza Psicología, 1996.

- Panchón Iglesias,C.: *Manual de pedagogia de la inadaptación social*. Barcelona: Dulac ed.1998.
- Pujolàs, P.: *Dossier Documental D'Educació Especial*. Estudis de Psicopedagogia Universitat de Vic. 2001
- Sangrador,J.L.: *Interacción Humana y conducta social*. Barcelona: Salvat Editores,1982.
- Segura Morales, M. i altres. *Habilitats cognitives. Valors morals. Habilitats socials*. Programa de competència social per a 1r. I 2n. Cicle d'ESO. Generalitat de Catalunya, 1997.
- Shaw, M.E. (1976) *Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos*. Barcelona: Herder ,1980.
- Schlemenson, Silvia y Percia, Marcelo: *El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1997.
- Schlemenson, Silvia: *El aprendizaje: Un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Tedeschi J.T. *Una interpretación psicosocial de la agresión humana*. A: J.F. Morales; Chuici (eds).*Lecturas de Psicología social*. Madrid: UNED,1989.
- Tedesco J.C. *El nuevo pacto educativo. Educación Competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Alanda/Anayag,1995.
- Turner, J.C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.

➤ Adreces d'Internet consultades:

<http://www.gencat.es/cne/p/cetres.html>

<http://www.gencat.es/diari/3480/01260042.htm>

[http://www.lavanguardia.es/cgi-bin/noticia.pl?dia=19\\_06&link=vb1936&sec=soc](http://www.lavanguardia.es/cgi-bin/noticia.pl?dia=19_06&link=vb1936&sec=soc)

[http://www.lavanguardia.es/cgi-bin/noticia.pl?dia=10\\_05&link=vb1026b&sec=car](http://www.lavanguardia.es/cgi-bin/noticia.pl?dia=10_05&link=vb1026b&sec=car)

<http://copsa.cop.es/congresoiberoa/base/educati/er129.htm>

<http://www.psi.uba.ar/carrerasdegrado/psicologia/electivas/psico>

<http://www.uab.es/ice/diversitat>

<http://www.xtec.es/serveis/eap/a8900255/pagines/adreces.html>

<http://www.xtec.es/-castejo/uec.htm>

<http://www.nuestraldea.com/sugeridos/leer-escribir.html>





## 11. ANNEXOS

---

- Annex 1:      ➤ Pintures de Van Gogh: acostar-se a la persona.
- Annex 2:      ➤ El traspàs d'informació IES-EAP-UECs.
- Avaluació gràfica.
  - Exemple d'informe del director d'un IES.
  - Informe d'un EAP sobre escolarització compartida.
  - Programa d'atenció individualitzada.
- L'autoavaluació.
- Annex 3:      ➤ Guions de les entrevistes fetes a les UEC, als EAP, als IES i UME.
- Annex 4:      ➤ Aportació d'experiències d'altres centres.
- IES Vila-romana de les Garrigues.
  - Escola Xavó-Xavi.
  - UME
  - Article entorn les escoles inclusives.
- Annex 5:      ➤ Aprofundir sobre les fractures en l'aprenentatge
- Espais Internet.
- Annex 6:      ➤ Aprofundiment sobre temes imprescindibles per a les pràctiques educatives quotidianes.
- Les assemblees.
  - La impotència del diàleg.
  - La interacció verbal en els equips docents.
- Annex 7:      ➤ Normatives.

## ANNEX 1

### Pintures de Vincent Van Gogh: *Acostar-se a la persona*

<p>① <i>Corbs sobre un camp de blat</i> (1890)</p>	<p>Mostra la dimensió afectivo emocional de Vincent Van Gogh.</p> <p>Va pintar aquests camps de blat extraordinàriament vasts sota un cel amenaçador uns dies abans de morir, estava més capficat que mai amb la seva malaltia i amb el fet de sentir-se una càrrega pel seu germà Theo, al qual els negocis no li anaven bé. En Vincent no es veia capaç de sustentar-se per sí sol, venia poquíssims quadres. L'envaia la por, notava vulnerable la seva existència, se sentia abatut i aturmentat. Ell mateix explica que tot i intentant mantenir el bon humor, la seva vida se sent afectada de rel, que ja no es sosté dret amb fermesa. Alguns han interpretat que amb els corbs anunciava el seu suïcidi.</p>
<p>② <i>Autorretrat amb barret de feltre</i> (1887)</p>	<p>Mostra la seva dimensió social.</p> <p>Amb aquest autorretrat en Van Gogh va descobrir l'expressiu estil de pinzellades amb la tècnica de puntejat i ratlles determinant el moviment de la figura segons la direcció amb que les aplica. Utilitzava la seva pròpia cara per experimentar nous estils, noves maneres, ja que difícilment podia aconseguir models degut al seu mal caràcter, la seva introversió i la dificultat d'entaular relació amb altres persones que haurien pogut posar per a ell sense cobrar. He escollit precisament aquest autorretrat perquè ell va explicar que hi expressava la seva essència, tot el que trobava en sí mateix de rescatable, encara que se sentia abatut, conservava l'afany de cercar més i més.</p>
<p>③ <i>Despatx de loteria nacional</i> (1882)</p>	<p>Mostra la seva dimensió ètica.</p> <p>Intentant de pintar alguna aquarel·la vendible, un matí plujós va trobar-se davant una administració de loteries. Hi havia una multitud de persones esperant per comprar els seus dècims, la seva expressió d'espera el va impressionar. Van Gogh explica que</p>

	mentre va començar a pintar l'escena va adquirir per a ell un significat més gran i més profund que a primera vista, veient allà els pobres i els diners.
④ <i>La collita</i> (1888)	Mostra la seva dimensió intel·lectual. Volia reflexar el costat dur de la vida al camp, altres pintors de l'època ho havien fet logrant captar la força i duresa de la situació. Ell va voler-se fer la reflexió interior per arribar a aconseguir captar aquest esperit. Després de molt treballar-hi es va fer conscient que havia lograt una obra mestra, en paraules seves: “és una pintura que eclipsa totes les altres”.
⑤ <i>El jardí del sanatori de Saint-Rémy</i> (1889)	Mostra la seva dimensió emocional. Als arbres d'aquesta pintura se'ls atribueix naturalesa humana. En Van Gogh estava al sanatori, s'identifica amb aquest arbre gegant, ombrívol, ferit en el seu orgull i amb sentiment de por.
⑥ <i>Parelles en un parc d'Ansières</i> (1887)	Mostra la seva dimensió sexual. Era una persona melancòlica, un pessimista resignat que va veure passar de llarg la frivolitat del món exterior, als amants del seu temps. Els pinta i els analitza, ell té la sensació de ser el rebutjat.
⑦ <i>Branques d'ametller en flor</i> (1890)	Mostra la seva dimensió afectivo-emocional. Acabava de néixer el seu nebot que duria el seu nom: Vincent, VanGogh va manifestar la seva alegria pintant immediatament aquests ametllers amb fons blau com els ulls de l'infant, per regalar-lo als seus pares i penjar-lo al seu dormitori.