Volum 1 - Número 1

Revista Electrònica

INvestigació Innovació

Educativa i Socioeducativa

ISSN: 1989- 0966

Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa
Vol. 1, Núm. 1, 2009 – ISSN: 1989- 0966

Índex

UNIVERSITAT

Aproximació a la mesura ECTS i disseny de mecanismes d'avaluació de les competències socio-profesionals a l'Enginyeria Tècnica Industrial. 3

Tomeu Alorda, Jaume Verd Martorell i Guillermo Rodríguez-Navas González 4

Enseñanza de materias jurídicas en inglés siguiendo el método del caso: una experiencia 27

Anselmo Martínez Cañellas 27

INVESTIGACIONS

Perquè cal canviar el model de gestió dels centres educatius per a millorar els resultats de l'aprenentatge dels alumnes 37

Joan Ras i Jansà,..... 37

Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia 45

Marisa Mir Pozo, Margalida Batle Siquier y Marta Hernández Ferrer 46

AVALUACIONS METODOLÒGIQUES

Automatismes en l'adquisició de la lectura a l'educació infantil 69

Joan Miquel Pintado Díaz 69

Treball comunitari: treball socioeducatiu en xarxa 91

Lluís Ballester Brage i Antonio Muñoz 91

Els joves en un centre d'acollida de baixa exigència 109

José María Piñeiro Rodríguez, ... 109

«Aprendre a estimar», un programa de prevenció de la violència de gènere destinat a les noies del centre socioeducatiu «Es Pinaret» 119

Elisa Ribas Galumbo i Marta Escoda Trobat. 119

RESSENYES

L'aprenentage significatiu a l'aula 129

Antoni Ballester 129

Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa
Vol. 1, Núm. 1, 2009 – ISSN: 1989- 0966

Aproximació a la mesura ECTS i disseny de mecanismes d'avaluació de les competències socio-profesionals a l'Enginyeria Tècnica Industrial.

Resum

Aquest treball és el resultat d'una primera experiència de coordinació entre professors per a la millora de la qualitat de la docència a les enginyeries tècniques de la Universitat de les Illes Balears, com també una experiència en la valoració qualitativa i quantitativa del crèdit ECTS. El treball vol mostrar els mecanismes per quantificar el nombre d'hores reals que l'alumne ha dedicat als estudis, i contrastar-lo amb el rendiment que n'ha tret en el procés d'avaluació de totes les assignatures participants en el projecte, com també l'estimació de la càrrega que suposa per al professor.

Combinat amb l'aproximació al crèdit ECTS, es mostren experiències en l'avaluació de competències socioprofessionals, sobretot per establir mecanismes objectivables per aconseguir una avaluació coherent per al professor i per a l'alumne.

Paraules clau

ECTS, competències socio-professionals, eines d'avaluació i enginyeria tècnica.

Resumen

Este trabajo es el resultado de una primera experiencia de coordinación entre profesores para la mejora de la calidad de la docencia dentro de las ingenierías técnicas de la Universitat de les Illes Balears, así como una experiencia en la valoración cualitativa y cuantitativa del crédito ECTS. El trabajo quiere mostrar los mecanismos para cuantificar el número de horas reales que el alumno ha dedicado en contraste con el rendimiento que ha obtenido a través del proceso de evaluación de todas las asignaturas participantes en el proyecto, así como la estimación de la carga que supone para el profesor.

Combinado con la aproximación al crédito ECTS, se muestran experiencias en la evaluación de competencias socio-profesionales i sobretodo establecer mecanismos no subjetivos para conseguir una evaluación coherente para el profesor i para el alumno.

Palabras clave

ECTS, competencias socio-profesionales, herramientas de evaluación y ingeniería técnica

Tomeu Alorda
Doctor en Física i Professor col·laborador del Departament de Física de la UIB
Jaume Verd Martorell
Doctor en Enginyeria Electrònica i Professor Associat al Departament d'Enginyeria Electrònica de la UIB
Guillermo Rodríguez-Navas González
Enginyer de Telecomunicacions i Professor Col·laborador del Departament de Ciències Matemàtiques i Informàtica de la UIB

Per citar l'article
"Alorda, T., Verd, J. i Rodríguez-Navas, G (2009). Aproximació a la mesura ECTS i disseny de mecanismes d'avaluació de les competències socio-profesionals a l'Enginyeria Tècnica Industrial. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 1, PAGINES 3-26. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/t-alorda/index.html en (poner fecha)"

A. Introducció i objectius

En el nou context de l'EEES, la mesura en crèdits ECTS de les activitats docents a les assignatures d'Enginyeria Tècnica Industrial de l'Escola Politècnica Superior (EPS) de la Universitat de les Illes Balears, requereix d'una certa experiència a l'hora de planificar aquestes activitats. A les hores presencials dedicades per l'alumne a una certa activitat, que tot professor universitari pot controlar i verificar fàcilment, cal sumar les hores de planificació de les sessions, les hores d'estudi, les hores per a fer la memòria, i les hores necessàries per a l'avaluació que necessitarà l'alumne de treball individual o en petit grup sense la presència del professor.

Aquest document centra la seva atenció en establir criteris de mesura de crèdits ECTS i compartir experiències a l'hora de mesurar en crèdits ECTS. A dia d'avui, les experiències en aquest sentit realitzades a la Universitat de les Illes Balears (UIB), s'han fet partint de la planificació completa d'una assignatura, mentre que aquesta experiència es centra sobre una de les activitats docents de les assignatures participants. Els autors pensam que aquesta és la millor forma de poder estimar els crèdits ECTS totals d'una assignatura: activitat a activitat.

Les assignatures que varen participar d'aquest projecte són de la titulació de l'enginyeria tècnica industrial de l'Escola Politècnica Superior (EPS) de la UIB. L'EPS com moltres altres escoles i facultats ja havien fet experiències d'aplicació i mesura dels crèdits ECTS per a tot un conjunt d'assignatures, però l'elevada complexitat del procés de recollida de dades no varen permetre obtenir dades concretes a l'hora de planificar una assignatura amb activitats mesurades amb ECTS. Així, un dels objectius d'aquest document és oferir algunes dades que permetin establir criteris d'estimació dels crèdits ECTS durant la planificació d'activitats per part del professorat.

Per altra banda, la reforma que es vol dur a terme en els estudis universitaris, introdueix una sèrie de components nous dins els objectius de les titulacions que fins ara no s'havien tingut en compta de forma explícita. Es tracta que els titulats universitaris han de demostrar haver assolits no només uns certs coneixements propis de la seva titulació, sinó unes certes competències socio-professionals demandades per la societat en general i sobretot dels sectors que reben aquests titulats [1].

La introducció d'aquestes noves capacitats socio-professionals com a continguts de les titulacions, presenta dues dificultats principals a l'hora de ser desenvolupades i avaluades pel professorat universitari. La primera fa referència a la pròpia formació i capacitat que té el professorat envers aquestes capacitats i la segona el canvi de concepció de l'ensenyament universitari que implica (l'alumne no aprendrà els continguts i coneixements des del punt de vista del professor, sinó que el professor el guiarà en el seu aprenentatge personal). Per altra banda, el professor universitari és el responsable de qualificar l'assoliment de tots els objectius d'una certa assignatura per part de l'alumne. Així doncs, serà necessari la planificació d'activitats docents que permetin l'aprenentatge d'aquestes habilitats socials, però també que permetin la seva avaluació per part del professor.

Val a dir, que sobre aquest tema hi ha molta feina feta per part dels investigadors i professionals de les ciències de l'educació. Així doncs, no es tracta d'inventar nous

processos d'avaluació, sinó de seleccionar els que millor s'adapten als objectius que s'han d'avaluar i sobretot que ofereixin confiança tant als alumnes com als professors sobre els resultats d'aquests processos d'avaluació. En aquest projecte s'han seleccionat un conjunt de competències socio-professionals, que de ben segur seran incloses dins el disseny del futur pla d'estudis d'enginyeria Tècnica Industrial; s'han dissenyar activitats que promoguin l'aprenentatge d'aquestes habilitats socials i s'han utilitzar diferents instruments d'avaluació per a determinar la seva utilitat i confiança tant dels alumnes com dels professors en els seus resultats.

A continuació aquest document es divideix en tres apartats: a l'apartat de *desenvolupament del projecte* es descriu la planificació i coordinació que es va establir entre les diferents assignatures participants del projecte. A l'apartat següent de comentaris per assignatures es vol recollir tot el material i resultats que els diferents professors van anar realitzant dins les seves respectives assignatures. Per finalment recollir en l'apartat de conclusions unes valoracions generals que podrien servir de criteris a futures experiències.

Val a dir, que les assignatures seleccionades es realitzen dins el mateix curs acadèmic, però en quadrimestres diferents. Així, es tracta d'un grup d'alumnes més o menys homogeni amb el qual s'ha desenvolupat el treball. D'aquesta forma podem extreure conclusions generals en tractar-se d'un grup d'alumnes que s'ha matriculat a les tres assignatures seleccionades (encara que no tots els alumnes compleixin aquesta condició, sí ho fa la gran majoria).

B. Desenvolupament del projecte

Les assignatures seleccionades en aquest projecte: Xarxes de Comunicació Industrial (XCI), Disseny i Simulació Electrònica (DSE) i Instrumentació Electrònica II (IE) pertanyen al tercer curs de la titulació d'enginyeria Tècnica Industrial, especialitat en electrònica. L'assignatura XCI s'imparteix en el primer quadrimestre, mentre que les de DSE i IE en el segon. Aquest desenvolupament temporal de les assignatures ha donat lloc que l'assignatura de XCI s'hagi centrat en el desenvolupament d'un instrument de captació de dades tant per part dels alumnes com dels professors en la mesura dels crèdits ECTS mentre que les assignatures de DSE i IE s'han destinat a la planificació d'una activitat que promogui una certa habilitat socio-professional. Vegem primer la descripció de cada assignatura amb major detall:

B.1. Descripció de les assignatures

B.1.1. Assignatura de Xarxes de Comunicació Industrials

Es tracta d'una assignatura obligatòria de tercer curs amb 7,5 crèdits de docència que es reparteixen en 4,5 crèdits teòrics i 3 crèdits pràctics. En general, el perfil d'alumnes que assisteix a aquesta assignatura és el d'un alumne que cursa un tercer curs o que té aprovats més del 50% de la titulació. Per tant es tracta d'un alumne que té clara la orientació de la titulació i que comença a treballar en el seu camp professional.

Aquesta assignatura està molt enfocada a desenvolupar l'orientació i l'interés tècnic de l'alumne. A part d'introduir alguns conceptes teòrics nous, a l'assignatura es cerca que l'alumne integri els conceptes teòrics explicats a algunes assignatures troncals del 2on curs (Automatització Industrial, Regulació Automàtica i Informàtica Industrial) i els

posi en pràctica al laboratori. Això queda reflectit en el pes de la part pràctica sobre la nota final de l'assignatura (50%).

La idea principal de l'estudi d'aquesta assignatura era determinar quina és la càrrega de feina causada per les pràctiques i comparar-la amb la càrrega causada per la part purament teòrica. A més, es volia contrastar la correlació entre la competència d'orientació i interès tècnics i la nota obtinguda per l'alumne, així com observar si existeix alguna relació entre la càrrega de feina i l'orientació i interès tècnics.

B.1.2. Assignatura de Disseny i Simulació Electrònica

Assignatura optativa de tercer curs de la titulació d'enginyeria Tècnica Industrial amb 6 crèdits de docència que es reparteixen en 3 crèdits teòrics i 3 crèdits pràctics. En general, el perfil d'alumnes que assisteix a aquesta assignatura és el d'un alumne que cursa un tercer curs o que té aprovats més del 50% de la titulació. Per tant es tracta d'un alumne que té clara la orientació de la titulació i que comença a treballar en el seu camp professional. A més, pel fet de ser una assignatura optativa assisteix a la mateixa recomanat pels companys que ja l'han cursada. Això es pot deduir de la progressió de matriculats que ha tingut l'assignatura des dels seus inicis, passant de un nombre de 6 matriculats a un número més o menys estable de 20 alumnes per curs. L'assignatura es planifica des del principi al voltant del treball en petits grups i l'aprenentatge per projectes. El conceptes teòrics es reparteixen al voltant de les activitats que s'hi realitzen. Així podem trobar, sessions d'exposició oral per part del professor, sessions de treball en grup a l'aula, sessions pràctiques al laboratori, Monogràfics curts sobre procediments específics en el laboratori, visites tècniques als equipaments de la UIB, ... És per tant una assignatura que predisposa a l'alumne a utilitzar mecanismes d'aprenentatge molt diferents.

L'esquema general de l'assignatura és divideix en tres etapes: descripció i estudi, definició i recerca de components, i disseny i fabricació del projecte.

Des de gairebé el primer dia, els matriculats a l'assignatura es divideixen en grups no més grans de 6 membres i amb l'objectiu de treballar en comú part del projecte que centrarà l'atenció del curs. L'etapa de descripció i estudi comença amb la proposta del projecte que es realitza durant les primeres setmanes del curs, deixant unes especificacions obertes que permetin a l'alumne implicar-s'hi des de l'inici aportant alguna idea que faci que el seu projecte sigui diferent dels projectes dels altres grups.

Així durant el primer mes les sessions de dues hores es realitzen a l'aula de teoria on es dediquen hora i mitja a introduir els principals conceptes de l'assignatura i mitja hora a reunions de grup. Aquestes trobades tenen per objectiu que el grup es conegui, establir unes pautes de treball en grup (es faciliten exemples d'actes de les reunions i s'assignen rols de secretaris, moderadors, ...). Cada trobada de grup dur associat una presa de decisions i un repartiment de tasques a fer, que a la següent trobada es revisa.

Aquesta etapa finalitza amb l'exposició oral per part dels membres del grup de la seva proposta de sistema que resol el problema plantejat en el projecte. Aquesta exposició és pública i permet als alumnes confrontar opinions i informacions tècniques, sobretot de la part comú del projecte. També permet que als grups aprendre d'altres alternatives per a resoldre el projecte i potser es replantegen la seva solució aportada.

La segona etapa comença just després d'aquesta posada en comú i principalment es desenvolupa al laboratori. Es segueix un esquema bàsic de una hora i mitja de continguts teòrics o de pràctiques guiades i monogràfics específics per al coneixement del software de disseny i simulació. I una darrera mitja hora per al treball en grup amb l'objectiu que membre del grup defineixi i triï els components que faran servir per aconseguir la descripció realitzada durant la primera etapa. Aquesta definició es fa mitjançant la recerca individual o en grups de dos, és a dir, el grup de 6 membres es divideix en tres o més grups petits, acabant amb la posada en comú del disseny complet.

Aquesta segona etapa finalitza amb l'exposició oral per part dels membres del grup de la seva definició i esquema definitiu del sistema que resol el problema plantejat en el projecte. Aquesta exposició és pública i permet als alumnes, de nou, confrontar opinions i informacions tècniques, sobretot de la part comú del projecte. També permet que als grups veure quins components han seleccionat la resta de grups, és a dir, veure altres alternatives per a resoldre el projecte i poden així replantejar-se les decisions d'aquesta segona fase.

La tercera i darrera etapa comença just després de la presentació oral de la segona etapa i obliga als alumnes a dividir-se en grups de com a màxim dos membres. Els grups es fan més petits per a permetre una avaluació més afinada i d'aquesta forma evitar conflictes dins els grups. El resultat obtingut a la segona etapa serà implementat en tres dissenys diferents, un per cada grup de dos membres, encara que parteixin de la mateixa informació de partida. Els conceptes teòrics es redueixen a un sessió d'exposició oral i a un monogràfic específic, fet que ajuda a que les sessions de l'assignatura permetin treballar en grup i poder observar aquest treball.

Aquesta tercera fase acaba amb una darrera presentació oral, aquesta vegada en grups de dos. El grups exposen el disseny i la seva proposta de fabricació del sistema electrònic, tot indicant aquelles particularitats que l'hi ha afegit a partir de la proposta inicial.

A nivell d'avaluació, es tenen en compta totes les activitats per tant, són activitats tant formatives com d'avaluació.

B.1.3. Assignatura d'Instrumentació Electrònica II

Es tracta d'una assignatura troncal de tercer curs amb 4,5 crèdits de docència que es reparteixen en 1,5 crèdits teòrics i 3 crèdits pràctics. En general i seguint la tònica de les anteriors assignatures, el perfil d'alumnes que assisteix a aquesta assignatura és el d'un alumne que cursa un tercer curs o que té aprovats més del 50% de la titulació i que sol estar matriculat de les tres assignatures que formen part d'aquest projecte.

Aquesta assignatura es pot associar a un bloc formatiu denominat Aplicacions Industrials de l'Electrònica. Dins aquest bloc, l'assignatura juga un paper molt important ja que forma a l'alumne en el coneixement dels sistemes d'adquisició de dades i d'instrumentació avançats per a l'automatització de mesures de paràmetres elèctrics i físics propis d'un entorn industrial. En aquest sentit podem entendre l'assignatura en 3 grans eixos: sistemes d'adquisició de dades, instrumentació distribuïda i eines software per a l'automatització de mesures.

Tant pels seus continguts com per la matèria implicada actualment en la majoria de processos industrials i de l'electrònica en aquests context, aquesta assignatura (juntament amb Instrumentació Electrònica I, cursada al segon curs) resulta essencial per a la titulació degut a que es forma a l'alumne en:

1) Continguts temàtics d'instrumentació electrònica presents en la pràctica totalitat de qualsevol activitat industrial.

2) Desenvolupament d'una matèria que contempla un alt contingut d'enginyeria tècnica sota el prisma del tractament real de conceptes (disseny, funcionalitat, mercat, criteris de selecció ...) més pròxims al context real de la industria que a conceptes teòrics abstractes.

L'avaluació d'aquesta assignatura es realitza en base a 3 grans blocs: exàmens finals, pràctiques de laboratori i treball en grup.

- **Examen final de juny o setembre:**

Es realitza un examen final al juny o setembre corresponent a les convocatòries oficials de l'assignatura. Aquest examen constitueix un 45% de la nota total de l'assignatura.

- **Pràctiques de laboratori:**

Els alumnes realitzen 2 sessions introductòries al laboratori d'instrumentació avançada per tal de familiaritzar-se amb el hardware i software específic d'aquesta matèria. Aquestes dues sessions no contribueixen a la nota final de pràctiques.

Una vegada realitzades aquestes sessions, els alumnes realitzen 2 pràctiques obligatòries (P1 i P2) de 3 sessions i 2 sessions respectivament. Cada sessió té una durada de 2 hores al laboratori. Per a cada una d'aquestes pràctiques es fixen uns objectius mínims a assolir sense els quals no es poden aprovar les pràctiques. La nota final de pràctiques constitueix un 45% de la nota total de l'assignatura i es fixa en funció de l'informe que hagi realitzat cada grup així com de la presentació oral que realitza el grup.

La nota de cada pràctica es fixa segons la següent ponderació:

*NP(1,2)=(Nota informe)*0.2+(Nota presentació)*0.8*

Resultant la nota final de pràctiques **NP=NP1*0.6+NP2*0.4**

- **Treball en grup:**

El treball en grup que els alumnes realitzen constitueix un 10% de la nota final de l'assignatura. Aquest treball s'avalua en funció del document tècnic que ha d'entregar cada grup així com de l'avaluació del treball en grup que realitza cada component del grup i que serà el resultat de les valoracions que facin el diferents companys d'aquest grup.

B.2. Mesura crèdits ECTS

La mesura de crèdits ECTS es va realitzar mitjançant un document en format Excel que l'alumne havia de lliurar al professor una vegada acabada l'activitat docent. A la Taula 1 es recull un exemple del formulari utilitzat.

			Hores dedicades
Presencials	Classe (laboratori)		2.0
	Tutories (fora de l'horari de pràctiques al laboratori)		0.0
No presencials	Reunió de grup sense el professor		0.0
	Realització de tasques davant PC del lab. o particular sense el professor		0.0
	eina individu	Lectures: LabVIEW, DAQ, etc.	0.0
		Exercicis d'autoaprenentatge	0.0
		Accés al web de l'assignatura	0.0
	Redacció d'Informes		0.0
	Preparació de la presentació		0.0
	Altres	(Especificau aquí de què es tracta)	0.0

Taula 1. Exemple del formulari que l'alumne havia de facilitar al professor.

Val a dir, que encara que el sistema era senzill, no es tenen les dades de tot el grup d'alumnes degut a que no tots els alumnes varen fer arribar les dades al professor responsable. Aquest comportament podria ser objecte d'estudi, ja que no entenem que els alumnes no vulguin ajudar a la millora de la qualitat de la docència, sobretot si es tracta d'una contribució tant senzilla.

B.3. Habilitat Socio-professional

L'assignació de l'habilitat socio-profesional que millor s'adaptava a cada assignatura va ser seleccionada per cada professor acordant que es seleccionarien les habilitats socio-professionals per a cada assignatura a partir d'un estudi realitzar per el consorci CAREER SPACE [2] i que després vàrem ampliar amb el treball presentat [1]. Així les habilitats socio-professionals per assignatures són aquestes:

- Xarxes de Comunicació Industrials : Orientació i Interès tècnics.
- Disseny i Simulació Electrònica : Treball en grup i Presentacions Orals.
- Instrumentació Electrònica II :
    1. Capacitat d'anàlisi i síntesis.
    2. Comprendre i elaborar informes orals i escrits.
    3. Presentar en públic idees o resultats.
    4. Capacitat d'organització i planificació.
    5. Coneixements d'informàtica.

6. Treballar en equip.
7. Raonament crític.
8. Treballar de forma autònoma.

La planificació i modificació d'una de les activitats docents de cada assignatura per a poder incloure l'aprenentatge de l'habilitat seleccionada i posteriorment dissenyar els instruments necessaris per a la seva avaluació es va realitzar de forma aïllada en cada assignatura. Això ha permès que cada professor tingués llibertat per aplicar metodologies i avaluacions diferents que seran discutides en el següents apartats.

C. Planificació i resultats recollits

La planificació seguida en cada assignatura, fent especial seguiment de les recomanacions que trobem a [3], i els resultats obtinguts tant en la mesura del crèdits ECTS com en l'aplicació dels instruments de l'avaluació de les habilitats socio-professionals en cada assignatura són exposats a continuació.

C.1. Assignatura de Xarxes de Comunicació Industrials

C.1.1. Planificació de les activitats proposades

C.1.1.1. Mesura crèdits ECTS

En la planificació de la mesura dels crèdits ECTS s'ha pogut col·laborar amb un altre projecte de millora de la qualitat que tenir per objectiu precisament la mesura d'aquest crèdits durant tot el curs. L'assignatura XCI participava en els dos projectes i per tant es va optar per seguir el mateix formulari que el proposat en aquesta assignatura, ja que es tracta d'una assignatura de primer quadrimestre i ens permetrà comparar resultats.

Així el formulari seleccionar es mostra a l'annex A.1, acompanyat d'una guia per a emplenar correctament el formulari.

C.1.1.2. Habilitat Socio-professional

Tal com s'ha dit abans, la idea principal era determinar la correlació entre la competència d'orientació i interès tècnics i les notes finals de l'assignatura, especialment dels crèdits pràctics. Per intentar mesurar aquesta competència tècnica es va preparar un qüestionari, que es troba recollit a l'annex B.1 d'aquesta memòria. Es va planificar recollir aquesta informació el mateix dia de l'examen, per ser l'únic dia que era possible trobar a tots els alumnes matriculats a l'assignatura.

C.1.2. Anàlisis de resultats

C.1.2.1. Mesura crèdits ECTS

La recollida de dades es va realitzar setmanalment i per mitjans electrònics, a través de l'eina Moodle de Campus Extens. Aquesta recollida no va ser exempta de problemes, ja que els diferents formularis eren sobreescrits si el professor no els retirava abans de començar la setmana següent.

Així mateix la major dificultat ha estat motivar als alumnes per emplenar el qüestionari setmana darrera setmana. A mesura que avançava el curs els alumnes es preocupaven menys del qüestionari, fins arribar a les dues darreres setmanes abans de l'examen i durant el període d'exàmens, moments en els quals pràcticamente cap alumne va emplenar el qüestionari.

No es va planificar cap incentiu per la feina d'emplenar els qüestionaris i això es va notar en el manteniment de la feina. També es vol detallar que la durada tan llarga d'aquesta activitat no va ajudar en que es mantingués en el temps. A més, quan comencen els períodes crítics, aquesta activitat ha passat a un segon pla, per no tenir interès pels alumnes.

C.1.2.2. Habilitat Socio-professional: Iniciativa i interès Tècnic.

S'ha de reconèixer que el procés de recollida d'aquestes dades va ser insatisfactori, ja que només tres alumnes varen presentar la informació. El motiu és el dia elegit per aquesta recollida (el mateix dia de l'examen) que, encara que tenia l'avantatge de tenir reunits tots els alumnes matriculats a l'assignatura, va tenir el desavantatge de que els alumnes estaven nerviosos i una mica cansats d'emplenar els qüestionaris de mesura de crèdits ECTS setmanals.

Com a idea clara es vol afegir que la capacitat triada d'orientació i d'interès tècnics es poden treballar i mesurar (de manera subjectiva) molt bé a través de les pràctiques. Aquest any les pràctiques consistien en realitzar un programa per a realitzar una tasca de control distribuït. Tota la informació es va donar amb manuals tècnics, tutorials de fabricants, ... D'aquesta forma es promou l'objectiu de fer les pràctiques amb un rol més professional. S'ha pogut observar que aquesta forma de fer les pràctiques resulta més dura a priori per alumnes amb menys vocació pel material tècnic.

L'avaluació del treball fet al laboratori es va realitzar mitjançant un informe per grup (normalment de dos membres) i una entrevista individual, a la qual l'alumne havia de respondre a preguntes sobre les tasques fetes. Durant la correcció es va demanar fer canvis en el codi del programa presentat per així avaluar si tots els membres del grup havien treballat sobre aquest codi. Amb aquesta forma d'avaluar es varen detectar alumnes que no dominaven el treball fet al laboratori; aquests alumnes varen suspendre l'avaluació i varen haver de presentar les pràctiques a la següent convocatòria (setembre) D'aquesta manera, es va voler ressaltar la importància de la feina feta al laboratori, pel fet de que per a aquesta titulació tenir habilitats tècniques és una competència important.

Malauradamente, no es poden aportar els resultats de l'instrument de mesura objectiva per poder contrastar aquesta avaluació subjectiva, per no tenir les dades suficients i reconèixer un error a l'hora de seleccionar el moment de mesura.

C.2. Assignatura de Disseny i Simulació Electrònica

C.2.2. Planificació de les activitats proposades

C.2.2.1. Mesura crèdits ECTS

Partint del formulari de recollida de dades utilitzat a l'assignatura XCI durant el primer quadrimestre, s'ha realitzat una adaptació a l'assignatura i a l'objectiu del projecte que consistia en la mesura del nombre d'hores reals que destinaven els alumnes a la realització d'una certa activitat dins l'assignatura. D'aquesta forma es pretenia aconseguir una estimació més realista d'aquesta mesura, adaptant-la a un període curt en el temps (tres setmanes a quatre hores presencials per setmana) i a una activitat en concret.

L'activitat seleccionada en aquest cas va ser la tercera etapa de l'assignatura: el treball en grup de dos membres per aconseguir un disseny i fabricació com a resolució final del projecte. Aquesta mesura incloïa la preparació de la presentació oral de la feina feta.

C.2.2.2. Habilitat Socio-professional

Degut a l'estructura de l'assignatura i a la idea principal que tenia el seu professor, per aquesta assignatura es varen seleccionar dues habilitats: Treball en grup i Presentacions Orals.

Per a facilitar l'aprenentatge de l'habilitat de treball en grup i partint de la base que els alumnes eren principalment de tercer curs, i per tant, ja feia almenys dos anys que feien activitats per grups. Es va proposar aportar una certa estructura formal a la competència. És a dir, introduir els conceptes d'acta de reunions, tècniques de presa de decisions, acabar les reunions amb un repartiment de tasques, comprovar les tasques fetes a la propera reunió i la seva posada en comú, i finalment l'establiment dels rols de secretari i de moderador (sobretot per economitzar el temps previst a l'aula). Per intentar mesurar aquesta competència tècnica es va optar per a la utilització d'un instrument l'autoavaluació: qui coneix millor el grup, són els membres del grup. Aquest instrument va consistir en un qüestionari facilitat per l'oficina de convergència Europea de la UIB i que es troba recollit a l'annex B.5. Aquest formulari encara que genèric, s'adaptava a les necessitats d'avaluació que es tenia i permetia confrontar les notes del professor amb l'avaluació de l'alumne. S'ha de dir que aquest mateix qüestionari s'ha utilitzat a l'assignatura d'IE per a poder comparar resultats.

Per a la segona habilitat seleccionada: Presentacions Orals, es va planificar usar una metodologia apresa en els cursos de formació de professorat universitari de la UIB. La tècnica de la gravació en vídeo, l'anàlisi de la gravació i la recollida de dades dels companys a partir de diferents instruments de mesura. Degut a que l'assignatura està estructurada al voltant de tres etapes i cada etapa

conclou amb una presentació oral, es va voler ajudar als alumnes a aprendre aquesta habilitat. Per aquest motius es va seguir la següent metodologia:

Durant el procés de realització de la presentació oral, els companys emetien una valoració en base a un formulari. El professor també utilitzava el mateix formulari per a recollir les seves valoracions. A més, i per a determinar el grau de conformitat de l'alumne avaluador es contestaven dues qüestions addicionals relacionades amb els resultat global i amb la sensació que li deixava el qüestionari. Es varen usar tres qüestionaris diferents un per cada etapa amb l'objectiu de determinar el que era millor valorat per l'alumne. A més, aquestes sessions eren gravades en vídeo per a un posterior aprenentatge.

Una setmana després de la sessió de presentacions, el professor realitzava una tutoria d'uns 20 minuts amb cada grup (3 grups en total). Aquesta tutoria consistia en el següent: Visualització del vídeo de la seva presentació de situacions prèviament seleccionades i comentades pel professor, destacant tant coses correctes com incorrectes. Seguidament es recollien les opinions dels membres que finalment eren recollides en el mateix formulari que els seus companys els havien avaluat, això sí, una setmana abans. Així doncs, aquestes tutories permeten un cert feedback d'informació cap al grup respecte la seva pròpia actuació i a més, una recollida de la valoració pròpia del grup respecte la seva presentació oral.

Aquestes tutories de reflexió sobre l'actuació durant les presentacions orals es varen planificar a dos nivells: En la primera presentació es varen cercar sobretot fets i postures que despisten a l'hora de xerrar o a l'hora d'actuar tot el grup: rialles dels companys, comentaris en veu baixa, ... Mentre que en la segona tutoria es va cercar destacar sobretot l'estil de la presentació, la forma com es pot crear més atenció d'aquell que escolta, com es pot cridar més l'atenció sobre certes part del projecte i que permetin aconseguir una millor sensació sobre aquell que escolta, ... Aquestes reflexions han estat fetes sense gaires tecnicismes i fent servir les experiències dels propis alumnes a l'hora de fer-los veure errades senzilles de resoldre i que es veien de forma evident a les captures de vídeo.

C.2.3. Anàlisis de resultats

C.2.3.1. Mesura crèdits ECTS

En les següents figures es mostren els resultats de les mesures fetes amb el formulari durant la realització de la tercera fase. Es pot veure que la relació d'hores que dedica l'alumne sense el professor per hora presencial és de 1,27. És a dir, que la relació de 1,5 establerta pel Prof. Zabalza en el document [2] és una estimació adequada i fins i tot assegura un màxim.

Així mateix amb les dades obtingudes es poden veure amb més detall el repartiment d'hores. La Figura 2 mostra el repartiment de les hores presencials, és a dir, les planificades pel professor. Com es pot veure es tractava d'una activitat principalment de laboratori, encara que queden reflectides les hores de les darreres activitats a l'aula, aquí s'hi ha d'incloure la sessió de la presentació oral pròpiament. També apareix el temps destinat a la tutoria de seguiment del projecte i de revisió de la presentació oral de l'etapa anterior. Com es pot veure

temps de tutoria requereix un percentatge molt petit, respecte a les hores dedicades a desenvolupar el projecte. Això és així, ja que es pot fer aquesta activitat de tutorització a un grup en paral·lel, és a dir, mentre la resta de grups continua la seva tasca principal. L'anàlisi de les presentacions orals amb els grups ha estat molt ben valorada com es detallarà en el següent apartat.

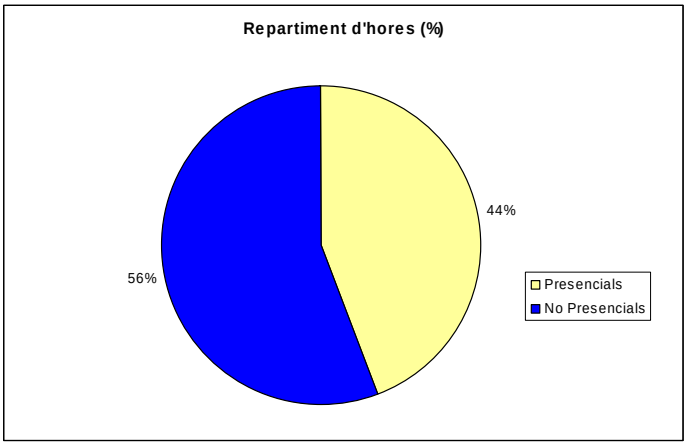


Figura 1. Repartiment de les hores dedicades a l'activitat durant tres setmanes.

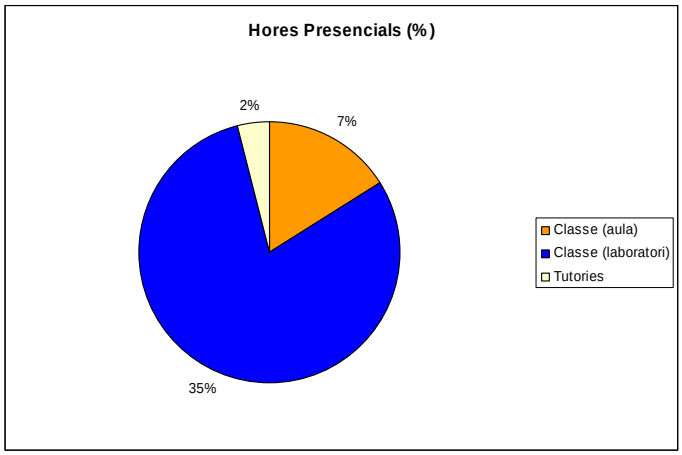


Figura 2. Repartiment en tant per cent de les hores presencials.

La Figura 3 ens ajuda a entendre en quines tasques han passat les hores no presencials i ens pot ajudar a planificar millor l'activitat en la qüestió de temporalitat si es poguessin tenir en compta les activitats de les altes assignatures, ja que, com es pot veure, i era previsible, aquesta activitat ha requerit de més hores davant l'ordinador per a tenir la feina acabada. Per altra banda la segona major activitat ha estat la preparació de la presentació.

Així doncs, l'activitat programada segurament ha permès el seguiment d'altres assignatures, ja que tasques més complexes com recopilació d'informació, lectura de continguts o reunions de grup, han estat mínimes durant l'activitat. Aquest era un dels objectius planificats, podríem dir que en tota l'assignatura, que les hores presencials resolguin dubtes i que a les hores no presencials es puguin repartir la feina i no hagin de reunir-se molt en un

mateix lloc, cosa que es fa difícil, quan s'acosten períodes d'avaluació, com era el cas.

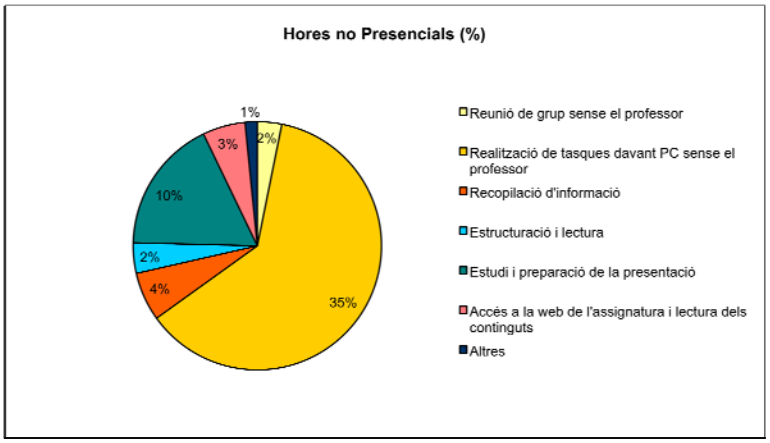


Figura 3. Repartiment en tant per cent de les hores NO presencials.

C.2.3.2. Habilitats Socio-professional: Treball en grup i Presentació Oral

Com ja s'ha comentat, per l'estructura d'aquesta assignatura es va planificar introduir l'aprenentatge i avaluació de dues competències: Treball en grup i Presentacions Orals. Com ja s'ha descrit, la informació recollida referent a la competència de Treball en grup ha consistit en les actes de les reunions de grup (un total de 12 actes, ja que només s'han fet actes de les reunions mantingudes a l'aula) i l'autoavaluació personal del grup utilitzant l'instrument de l'annex B5.

Treball en grup:

Respecte a les actes i la forma de treballar amb rols, es va poder constatar que va funcionar i els grups treballaven usant aquestes eines i rols si les trobades de grup eren en presència del professor. Però en les trobades que es varen produir no presencials, es pot concloure que no es varen fer servir i segurament es varen utilitzar estratègies comuns i desenvolupades al llarg de la carrera. Així doncs, considero que encara que no va costar adaptar-se a un nou sistema de treball en grup, aquest hauria de ser introduït als primers cursos, en els primers treballs en grup i ser d'utilització generalitzada a tota la titulació. Això no lleva, que en assignatures com la de DSE es puguin treballar i potser arribar a canviar els hàbits.

En un procés l'autoavaluació, hi ha la sensació de que, si els alumnes es poguessin avaluar es posarien la màxima nota, és a dir, un 10. Però com es pot veure a la Figura 4, aquesta idea queda descartada tot d'una, ja que potser hi ha preguntes en que el 10 és la nota més usada, però ni de bon tros es pot generalitzar i apareix una certa graduació que és important a l'hora de traslladar la nota del treball fet en grup a cada alumne.

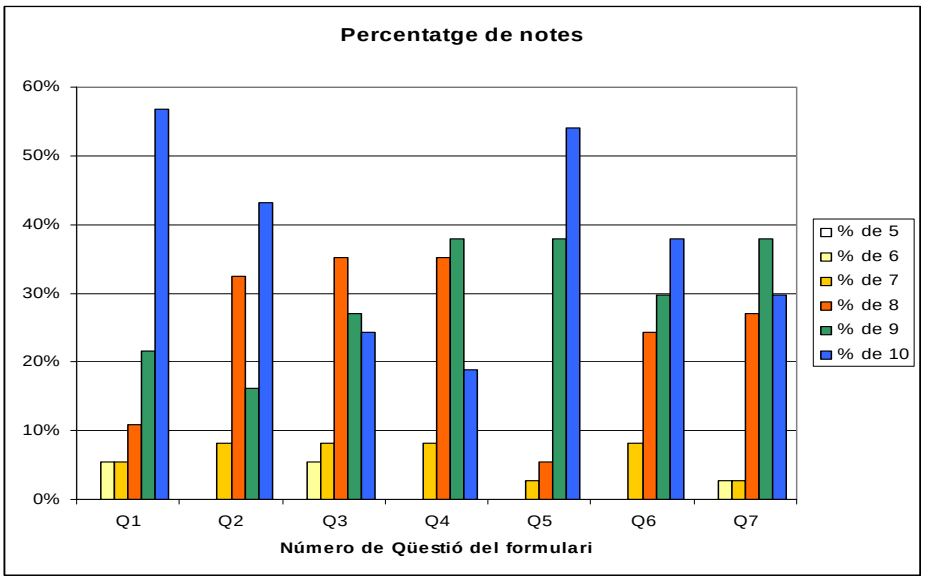


Figura 4. Percentatge de repetició d'una nota per cada pregunta del qüestionari.

Encara que és cert que les notes posades no baixen del 5, per tant ningú arriba a suspendre, sí que es produeixen matisacions sobre els membres del grup i sí que es pot entreveure si el grup a treballat correctament, si tots els membres en tenen la mateixa sensació i sobretot, si es miren les dades obtingudes, mostrades a l'annex C1, es poden detectar els alumnes que per un motiu o un altre no han treballat de la mateixa forma que la resta.

Si es comparen les dades de la Figura 4 amb la pregunta a la qual fan referència es pot veure que les notes de les preguntes referides a aportacions al grup per part dels membres o la realització de les tasques planificades són les que presenten un desviament cap a notes al voltant del 8. Així queda reflectit a la Figura 5, on es mostra el promig de les puntuacions posades pels alumnes repartides per preguntes i tenint en compta si la puntuació és assignada a un mateix o al company del grup.

Per altra banda, també sorprèn de la informació representada a la Figura 4 que hi ha notes globals dels companys al voltant del 6 i 7, i que per tant identifiquen a alumnes que són valorats pejorativament. Mentre que de la Figura 5, el fet que la puntuació al company és lleugerament més elevada (supera el 9) que la puntuació assignada a un mateix (tres dècimes menys) ens fa pensar amb una lleugera crítica cap a un mateix i una valoració excessiva del company.

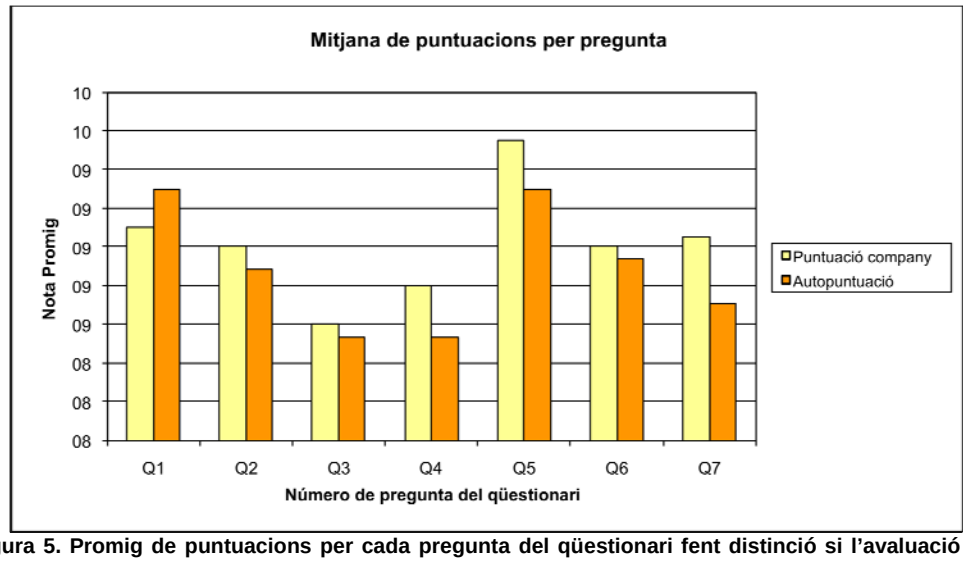


Figura 5. Promig de puntuacions per cada pregunta del qüestionari fent distinció si l'avaluació era pel company o era d'un mateix.

Presentacions Orals:

El treball de les presentacions orals ha estat un eix important de la planificació i desenvolupament de l'assignatura basada en projectes. La inclusió de les tutories i filmacions ha permès una millora en la destresa dels alumnes en aquesta competència. Així, es pot constatar en els comentaris finals expressats pels propis alumnes, que han agraït el treball d'aquesta competència que els resultarà útil tant en la vida professional com en la presentació del treball final de carrera davant un tribunal.

Dels tres models de qüestionari recollits als annexes B2, B3 i B4 es destaca que el millor valorat pels alumnes ha estat el que reflectia la puntuació per cada pregunta en una escala de zero a deu. Així mateix, cap dels models usats ha tingut una valoració per davall del 6'5, essent la valoració màxima aconseguida pel model número 2 de l'annex B3 de 8,2. Aquest instrument es va basar en el proposar a la web de l'oficina de convergència europea de la UIB.

A destacar el qüestionari del model 1 (annex B2) pel fet que encara que menys valorat, va requerir de menys aclariments durant el procés d'emplenar i també menys preguntes varen ser deixades en blanc, pel fet d'estar orientat al tipus d'activitat que es volia valorar. Així doncs, aquests tipus de qüestionaris no es poden deixar a models genèrics, sinó que requereixen d'una prèvia adaptació a l'activitat, encara que tot sigui valoració d'una presentació oral.

Una altra consideració important és la utilitat que es pot observar d'aquestes pràctiques i la credibilitat que en tenen a l'hora d'avaluar la presentació per part del professorat. En aquest cas, les dades obtingudes mostren que en promig el oients de l'activitat aconsegueixen reflectir les observacions que pugui fer el propi professor. Fins i tot, han demostrat ser més crítics.

A nivell general, les valoracions de l'aula, permeten matisar les observacions del professor i apreciar un nivell d'atenció durant la presentació oral més gran. El fet que la presentació sigui filmada, permet a l'hora d'avaluar la revisió

d'aquesta presentació i també donar al grup un feedback per a realitzar un aprenentatge més complet.

Les notes de les presentacions s'han obtingut usant la següent fórmula:

$$Nota = (\mathrm{Pr}omig(Nota_aula) + Nota_professor)/2$$

On Promig(Nota_aula) és el promig de les valoracions fetes a través dels qüestionaris pels alumnes i Nota_professor és la valoració feta a través del mateix qüestionari pel professor de l'assignatura. D'aquesta forma considero que s'aconsegueixen unes valoracions finals més ajustades a la realitat, sempre i quan la valoració de l'aula sigui coherent, és a dir, no feta a l'atzar (tot zeros, tot deus, ...). En aquests casos es podria considerar que la mostra de l'aula no es té en compta o també es podrien eliminar els qüestionaris que hagin estat emplenats a l'atzar.

Les tutories de revisions han servit per a trets generals millorar la forma de fer les presentacions orals per part dels grups, però s'ha de destacar que no s'han pogut fer servir les dades emplenades pel mateix grup, ja que la distància temporal amb el moment de l'activitat no permetia contestar correctament a les qüestions. Això, ens fa pensar que l'instrument de recollida d'informació s'ha d'adaptar per a la tutoria, per a que sigui útil.

C.3. Assignatura d'Instrumentació Electrònica II

C.3.1. Planificació de les activitats proposades

C.3.1.1. Mesura crèdits ECTS

Degut a que la part pràctica té un pes molt important en aquesta assignatura, a idea en aquesta planificació, va ser avaluar les hores invertides pels alumnes en la realització de la primera per tal de tenir uns valors indicatius els més propers possibles a la realitat i que es fan difícils de preveure quan es tracten aquests tipus d'activitats. Aquesta avaluació va tenir en compte les hores de laboratori (presencials i no presencials), la preparació i redacció de l'informe de pràctiques i la preparació i presentació oral davant l'aula de la pràctica.

A partir de la plantilla usada en el primer quadrimestre s'ha elaborat una adaptació per aquesta assignatura i en concret per a la pràctica 1. Es pot veure aquesta plantilla a l'annex A3.

Amb aquesta plantilla els alumnes han anat emplenant les hores invertides cada una de les setmanes que han disposat per a la realització i presentació d'aquesta pràctica (6 setmanes, de la 11 a la 16 del curs 2006/2007).

Les setmanes amb docència presencial s'han establert de la següent forma:

- Setmana 11: sessió de pràctiques al laboratori de 2 hores
- Setmana 12: sessió de pràctiques al laboratori de 2 hores

- Setmana 13: sessió de pràctiques al laboratori de 2 hores
- Setmana 16: presentació oral dels resultats (3 hores totals, 10 min. per grup)

C.3.1.2. Habilitat Socio-professional

De les competències genèriques d'aquesta assignatura, es va decidir avaluar el treball en grup i presentació oral que es corresponen amb la competència 6 i 3 de la llista anteriorment presentada.

Treball en grup (o en equip).

Per a avaluar aquesta competència es van dissenyar dos mecanismes totalment diferenciats: treball en grup petit (3 alumnes) i treball en grup mitjà (8-10 persones).

- L'avaluació del **treball en grup petit** es fa constituint el alumnes en grups de 3 per a realitzar les pràctiques de laboratori. L'avaluació d'aquesta competència està implícita en la nota de pràctica que rep finalment cada alumne del grup i consisteix en que la nota del grup (anteriorment comentada) es multiplica per 3 i després el grup es reparteixen aquesta nota entre els 3 integrants del grup segons creguin oportú.

  D'aquesta forma el grup s'ha de repartir la nota en funció del treball que creguin que ha realitzat cada un d'ells. En aquest sentit l'agrupació en grups de 3 permet realitzar les pràctiques adequadament i té avantatges significatius per a aquest tipus d'avaluació en front dels grups de 2 alumnes majoritàriament utilitzada en pràctiques de laboratori.

- L'avaluació en **treball mitjà** es fa constituint el alumnes en grups de 8-10 alumnes per a realitzar un treball sobre una temàtica relacionada amb l'assignatura tal i com ja s'ha explicat. L'avaluació del treball en grup es fa a partir d'uns formularis que ha d'emplenar cada component del grup i on avaluen el seu treball i el de la resta de companys. Per a poder comparar amb les dades de l'assignatura de DSE, s'utilitza el mateix instrument d'autoavaluació, recollit a l'annex B5

Per a facilitar la organització del treball en grup, també se'ls entrega un petita proposta del protocol a seguir (quantitat de reunions a realitzar, durada, etc.).

Presentacions orals.

Una vegada realitzada cada pràctica els alumnes es preparen una presentació de 15 minuts per tal de presentar-la. Durant aquesta presentació oral la resta de grups de pràctiques valoren la qualitat del treball realitzat així com la qualitat de la presentació oral. D'aquesta forma i d'acord amb la ponderació anteriorment indicada en la nota final de pràctiques queda reflectida aquesta competència. Per a realitzar aquestes valoracions els alumnes

disposaran d'un formulari específic per tal de realitzar-la de la forma més objectiva possible i amb els mateixos criteris.

C.3.2. Anàlisis de resultats

C.3.2.1. Mesura crèdits ECTS

A la Figura 6 es poden veure la mitja d'hores invertides per setmana entre totes les setmanes des de la primera sessió destinada en el laboratori, fins la setmana de presentació oral.

Es pot observar com el treball no presencial dedicat a la preparació de la pràctica va augmentant a mesura que es van realitzant les diferents sessions presentant un màxim la setmana després d'haver finalitzat les sessions presencials.

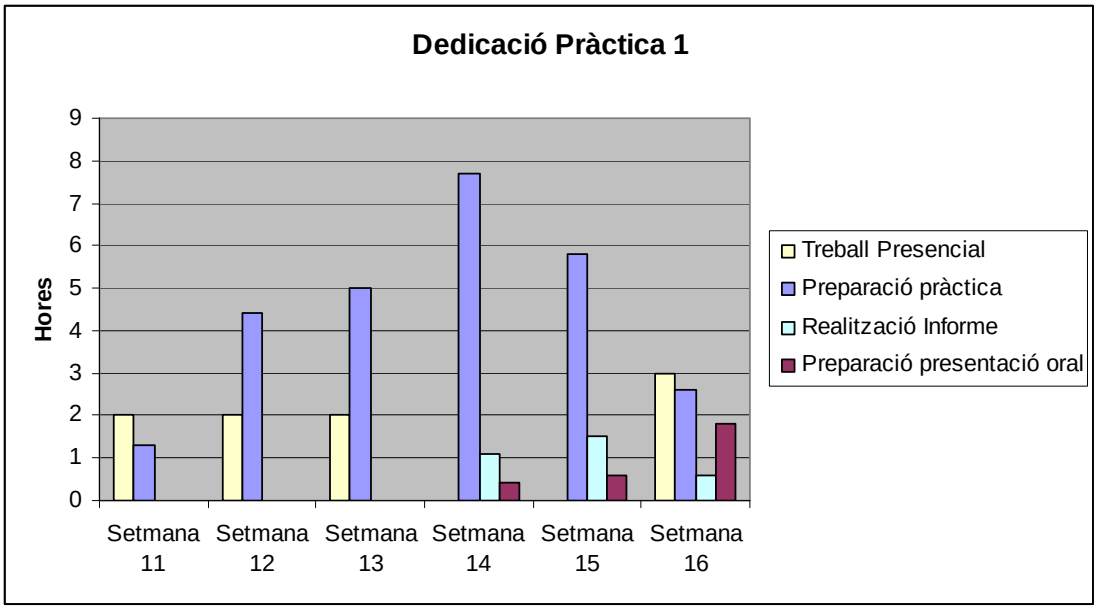


Figura 6. Promig de la dedicació en hores per a la realització i presentació de la pràctica 1.

A la Taula 2 es mostra una comparativa entre les hores previstes i les que realment s'han realitzat per part dels alumnes per a realitzar aquesta pràctica. Les hores no presencials invertides en promig pel alumnes és el doble del que en principi estava previst. Aquestes hores són destinades majoritàriament a la preparació de la pràctica, o el que és el mateix a finalitzar la pràctica. Tenint en compte que existeixen 2 sessions abans de la pràctica 1 dedicades a introduir a l'alumne en l'entorn de pràctiques, segons aquests resultats sembla que no siguin suficients.

També cal dir que l'experiència em diu que no s'aprofiten adequadament les sessions presencials al laboratori cosa que provoca que s'hagin de destinar més hores de les necessàries a acabar la pràctica fora de l'horari presencial.

Taula 2. Comparativa de la planificació d'hores prevista i la mitja d'hores realment invertides pels alumnes.

Activitats de la Pràctica 1	**Hores previstes**	**Resultats enquesta**
Treball presencial	**9**	**9**
Presentació oral	3	3
Pràctica al laboratori en grup	6	6
Treball autònom	**15.6**	**32.8**
Preparació de la presentació oral	3	2.8
Preparació pràctica	12.6	26.8
Realització informe		3.2
Total	**24.6**	**41.8**

Tots aquests resultats ens donen una informació molt bona a l'hora de planificar les properes activitats en base a crèdits ECTS. Segurament potser necessari introduir una sessió més destinada a treball presencial per intentar disminuir la primera fase d'aprenentatge autònom. De totes formes també se'ls ha d'intentar motivar per tal que aprofitin millor les sessions presencials. Així mateix, crec que els resultats experimentals resultarien més propers als teòrics si s'hagués avaluat la segona pràctica ja que els alumnes ja tenen més experiència en l'entorn de pràctiques.

C.3.2.2. Habilitat Socio-professional: Treball en Grup i Presentacions Orals.

Treball en grup (o en equip).

- **Grup petit**

En aquest cas no tenim resultats ja que finalment no varem creure convenient passar-los la plantilla per tal que es repartissin la nota entre els 3 components del grup. Els alumnes mostraven símptomes d'estar una mica "saturats" per totes les novetats relacionades amb la millora docent i degut a que els canvies en l'assignatura respecte al curs anterior eren notables varem decidir no pressionar-los més.

De totes formes creiem que l'instrument d'avaluació és pot utilitzar en cursos posterior.

- **Grup mitjà**

Els treballs presentat pels alumnes tenien un nivell acceptable encara que millorable. De totes formes en aquests cas, l'anàlisi de l'ús de l'instrument de mesura seleccionat no es va poder aplicar de la mateixa forma que en l'assignatura de DSE i el motiu principal és l'ús que en van fer els alumnes. En aquest cas, el formulari no ha servit de res, ja que els alumnes no han sabut

ser crítics amb la feina feta i s'han valorat a l'atzar amb la màxima nota. Hi ha hagut una gran majoria de formularis que tenien la nota màxima a totes les caselles.

Aquest fet no es correspon amb la realitat trobada a l'assignatura DSE, i partir de la base que una gran major d'alumnes estan matriculats a les dues assignatures ens fa pensar que qualque condicionant extern ha influït en l'ús d'aquest instrument. Encara ara no sabem determinar què ha pogut passar, però ens ha fet reflexionar sobre el fet de que l'autoavaluació ha de ser una eina complementària d'avaluació, que per si sola pot no aportar cap informació per a l'avaluació de l'alumne.

Presentacions Orals.

A partir de les notes de la gràfica 7 podem observar una variació de les notes dels diferents grups. Aquest fet ens pot indicar que els alumnes han estat bastant crític i responsables alhora d'avaluar la resta de companys a diferència del treball en grup anteriorment comentat. Es pot observa com és en l'apartat de la qualitat del treball (resultats de la pràctica) on els alumnes han sabut valorar les diferències de qualitat entre els resultats presentats per un grup i la resta.

En aquest cas valorem molt positivament el mecanisme utilitzat tant per a l'avaluació de la capacitat de fer presentacions de resultats com per a definir la nota final de pràctiques de cada grup. Creiem que d'aquesta forma els alumnes s'esforcen més, realitzen unes pràctiques de més qualitat i a més aprenen a fer presentacions de resultats.

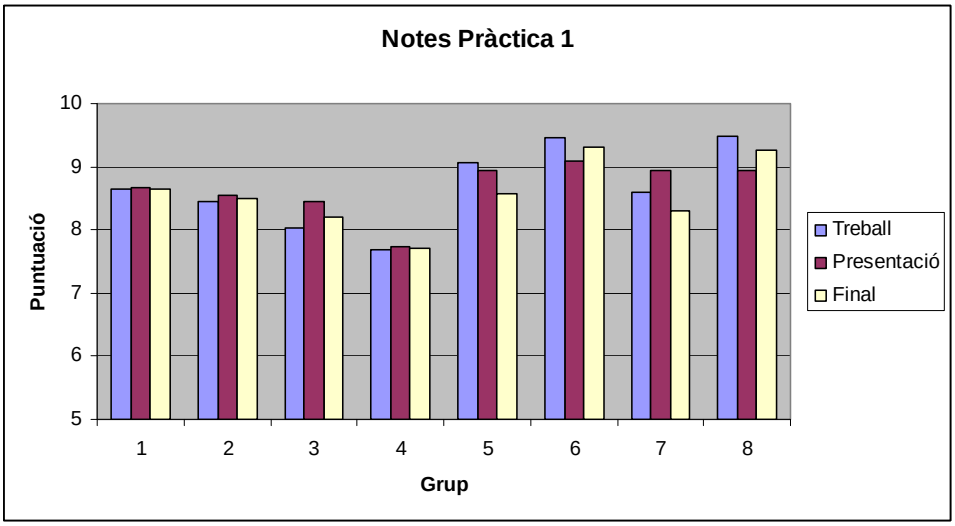


Figura 7. Puntuacions de cada grup obtingudes a partir del promig de les valoracions dels altres companys de classe durant la presentació oral de la pràctica 1.

Per tal d'acabar de justificar el mecanisme d'avaluació utilitzat, s'han comparat les notes del curs 2006/07 amb les del curs 2005/06 on la nota la fixava exclusivament el professor. Podem observar (gràfica 8) com les notes són molt similars i tenint en compte que creiem que el nivell d'aquest any ha estat superior, els resultats són totalment coherents. També cal afegir, com

s'ha comentat, que per a tenir dret a fer la presentació i per tant obtenir la valoració dels companys, cada grup ha d'assolir uns objectius mínims que són avaluats pel professor dins el laboratori i que per tant evita la possibilitat de que es puguin aprovar les pràctiques sense haver assolit aquests mínims.

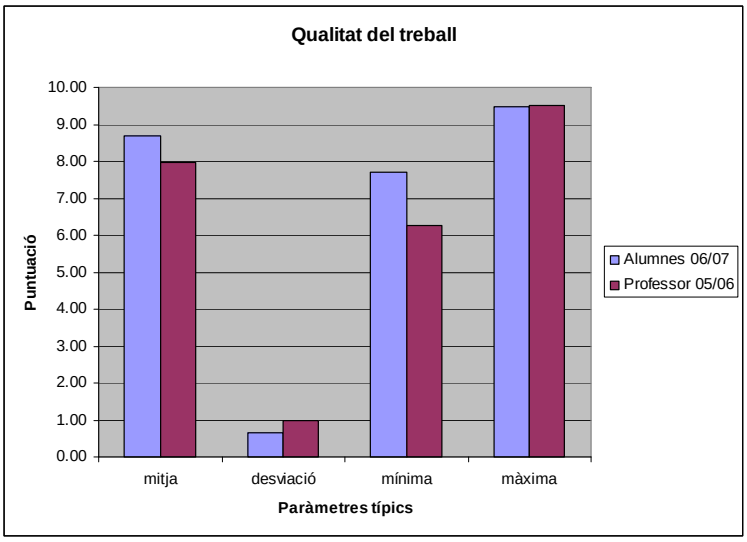


Figura 8. Comparativa del promig de la nota obtinguda de la pràctica 1 respecte al curs passat on l'avaluació la va fer exclusivament el professor.

D. Conclusions

La realització i coordinació d'assignatures és un mètode de treball desitjable, però que dur lligat molta més dedicació de la que normalment es té. Així valoram molt positivament l'experiència aportada per aquest projecte que ens ha permès explorar noves idees i extreure algunes valoracions sobre la seva utilitat i el perill que comporten el fet d'usar-les.

Així un resum de les conclusions és:

- Se'ns fa difícil mantenir a l'alumne motivat per a la millora d'una assignatura que potser ell, ja no tornarà a fer. Potser el plantejament de fer petites mesures amb una durada curta aporti millors resultats, encara que no descartam que s'haurien de realitzar incentius a nivell de tota l'escola politècnica, per aconseguir uns millors resultats a l'hora de planificar activitats amb crèdits ECTS.

- Hem aconseguit una experiència valuosa a l'hora de realitzar activitats amb crèdits ECTS. El treball no presencial serà un element a tenir molt en compte a l'hora d'organitzar horaris i planificacions docents, ja que es poden generar conflictes entre assignatures que proposin puntes de feina no presencial en el mateix període de temps, per tant una mesura d'aquestes hores no presencials de forma constant, permetria la constant adaptació de les assignatures. Ara bé com hem dit abans, és difícil mantenir motivat a l'alumne.

- L'elecció del moment per a usar un instrument de mesura és molt important i ens pot donar lloc tant al rebuig per part de l'alumnat, com al passotisme a l'hora de ser crítics i usar correctament el mètode d'avaluació.

- La millora d'una habilitat mitjançant la seva repetició i revisió aporta molt aprenentatge a l'alumne. Viure en primera persona l'aprenentatge és molt millor que veure el procés de defora.

- La utilització d'instruments d'autoavaluació s'ha de fer com a complement a altres mètodes d'avaluació i no com a única presa de dades.

- El disseny d'instruments amb una valoració usant una escala del zero al deu ha resultar ser molt més clarificadora pels alumnes que qualsevol altra escala, això sí, l'adaptació de l'instrument a les particularitats de l'activitat és imprescindible per aconseguir una bona mesura i sobretot una adequada confiança en l'instrument.

Com a conclusió final, voldríem deixar constància del gran volum de feina que crea al docent el fet de planificar una activitat de forma innovadora i lo poc reconeguda que es troba aquesta feina. Sembla que es neda contra corrent.

Referències bibliogràfiques

- Montaño, J.J., Palmer, A. i Palou, M. (2008). Les competències transversals a l'educació superior. Una visió acadèmica. Palma: Universitat Illes Balears.

- Career Space (2006), "Perfiles de capacidades profesionales genéricas de TIC", Obtingut el 23 d'octubre de 2008 desde http://www.fi.upm.es/cuicom/documentos/careerspace_es.pdf

- Zabalza Beraza, M. A. (2004), "GUÍA PARA LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA en el marco del EEES - Guia de guias", Obtingut el 23 d0Octubre de 2008 desde www.unavarra.es/conocer/calidad/pdf/guiaplan.PDF.

Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa
Vol. 1, Núm. 1, 2009 – ISSN: 1989- 0966

Enseñanza de materias jurídicas en inglés siguiendo el método del caso: una experiencia

Resum

El presente trabajo pretende reflejar una experiencia docente innovadora que se está desarrollando en varias Universidades, aunque por ahora sólo unas pocas Universidades españolas se hayan incorporado a la experiencia. Se trata de cómo preparar a equipos de alumnos para participar en una competición entre Facultades y Escuelas de Derecho de todo el mundo, que deben enfrentarse entre sí en juicios, por escrito y verbalmente, celebrados en inglés, ante jueces, profesores y abogados en ejercicio. La experiencia involucra a los alumnos de todas las procedencias en un trabajo que sigue la metodología de la resolución de un caso que debe resolverse en equipo, en ocasiones interdisciplinar, y confrontar los resultados en competencia con otros compañeros de todo el mundo.

Paraules clau

Experiència docent innovadora, mètoe del cas Moot competitions

Resumen

El present treball pretén reflectir una experiència docent innovadora que es desenvolupa en diverses universitats, encara que per ara només algunes universitats espanyoles s'hi han incorporat. Es tracta d'estudiar la manera com es pot preparar equips d'alumnes per participar en una competició entre facultats i escoles de Dret de tot el món, que han d'enfrontar-se entre si en judicis, per escrit i verbalment, que es fan en anglès, davant jutges, professors i advocats en exercici. L'experiència involucra els alumnes de totes les procedències en un treball que segueix la metodologia de la resolució d'un cas en equip, en ocasions interdisciplinari, i la confrontació dels resultats en competència amb altres companys de tot el món.

Palabras clave

Experiencia docente innovadora, método del caso Moot Competitions

Anselmo Martínez Cañellas
Profesor Titular de Derecho mercantil
Universidad de las Islas Baleares

Per citar l'article
"Martínez, A. (2009). Enseñanza de materias jurídicas en inglés siguiendo el método del caso: una experiencia. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 1, PAGINES 27-36. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/a-martinez/index.html en (poner fecha)"

1. Introducción

Antes que nada quisiera aclarar que este trabajo no pretende ser una elaboración teórica de un especialista de Ciencias de la Educación, sino el reflejo de cuatro años de trabajo de campo, enseñando la asignatura de Derecho del comercio internacional en inglés y siguiendo el método del caso. Creo que, al menos, merece ser comentado y conocido el esfuerzo que tanto mis alumnos como yo, así como otros profesores de España y de más de 200 universidades del resto del mundo, auspiciadas por las Naciones Unidas, estamos realizando para lograr una enseñanza de calidad, uniforme (en inglés), internacional y basada en el método del caso.

2. Problemas de la enseñanza de materias jurídicas en inglés en España

Es un hecho el bajo nivel de conocimiento de inglés de los estudiantes universitarios españoles. Este conocimiento es especialmente más reducido cuando las carreras elegidas por estos son aquellas en las que prevén que su ejercicio profesional no implique el manejo de idiomas extranjeros, aunque se trate del inglés.

Si bien es cierto que parte de los estudiantes de carreras como Derecho no van a necesitar un idioma extranjero para su futuro profesional, ello no quiere decir que este no les vaya a ser más que útil. Es más, no estudiarlo les va a reportar un detrimento competitivo frente a otros alumnos que sí lo estudien.[1]

Por otra parte, no son pocas las salidas profesionales de la carrera jurídica en las que el inglés sí es necesario o, al menos, de altísima utilidad. Por ello, es interesante que los estudios de grado de Derecho ofrezcan una asignatura que despierte el interés y la motivación para conseguir que los alumnos alcancen las habilidades suficientes como para poder desarrollar una argumentación jurídica en inglés.

En este sentido, para que el aprendizaje de idiomas extranjeros, en especial en inglés, resulte especialmente atractivo para los estudiantes es conveniente que estos aprecien una utilidad lo más inmediata posible en el estudio de dicho inglés jurídico. Utilidad que no se apreciará tanto creando asignaturas tales como “inglés jurídico”, que puede convertirse en un mero aprendizaje de palabras y frases enseñado por profesores de filología inglesa, sino más bien impartiendo asignaturas enteras en inglés, donde el estudiante aprenda no sólo vocabulario sino que incorpore toda una forma de estructurar el pensamiento y de argumentación, una oratoria en cuyo aprendizaje sea más relevante el qué se dice que el cómo se dice, sea más importante el contenido jurídico aprendido que el idioma en el que se aprenda. Por ello, más que el aprendizaje de inglés jurídico, el docente debe centrarse en el aprendizaje de una materia jurídica en inglés.

Este enfoque hace necesario un esfuerzo especial por parte del docente, un compromiso especial que implicará una mayor preparación, así como un esfuerzo económico superior por parte de la Universidad (o de otra institución financiera) que

1 En el mundo actual, los estudiantes de Derecho ya no tienen la expectativa de desarrollar su carrera exclusivamente en un solo trabajo y en un sólo ámbito del Derecho. Es más, un estudiante de Derecho bien formado debe ser capaz de poder desarrollar su carrera jurídica en diversas jurisdicciones y diversos países. Esta tendencia de cambio de actividad y de empleador es especialmente destacable en los grandes despachos de abogados. DINOVITZER, Ronit/ GARTH, Bryant G. “Lawyer Satisfaction in the Processo of Structuring Legal Careers”, en Law and Society Review, n º 41, 2007, p.1.

permita un refuerzo en la enseñanza del idioma a los estudiantes españoles (e incluso al profesor) que muchas veces necesitará de un apoyo.

Este mayor coste supone sin duda un problema de distribución de los costes de esta enseñanza, pues muchas veces este sobrecoste se ve con malos ojos por parte de otros profesores que no están dispuestos a asumir el sobreesfuerzo de impartir docencia en inglés, y, sobre todo, en determinadas Comunidades Autónomas con idiomas oficiales distintos al castellano, se pretende desviar las cantidades a políticas lingüísticas consideradas preferentes, como las de normalización del catalán.

Conforme a mi experiencia, la falta de financiación suficiente de la Universidad (2.000 euros con cargo a proyectos de innovación docente el primer año, 1.000 el segundo y 500 el tercero), el profesor tiene que buscar financiación complementaria (unos 6.000 euros por año, que en mi experiencia han sido aportados por la Caja de Ahorros de Baleares y por la Cámara de Comercio de Mallorca, institución especialmente interesada por este tipo de experiencias internacionales).

3. Elección de una materia apropiada: Derecho Uniforme, Derecho Europeo, Derecho comparado y Derecho Internacional.

Dado que lo que se pretende es que los alumnos aprendan derecho en inglés y no únicamente inglés jurídico, y dado que para ello es necesario que tanto alumnos como profesores se involucren especialmente, es imprescindible que la materia objeto de docencia sea una materia que incorpore al inglés como un elemento imprescindible. En consecuencia, la materia debe incorporar un elemento internacional. A estos efectos, son adecuadas asignaturas tales como Derecho Comunitario, Derecho comparado, Derecho Internacional Privado, Derecho Internacional Público, Derecho del Comercio Internacional o Derecho Transnacional.[2]

En este tipo de asignaturas, tanto el profesor como los alumnos aprecian la utilidad de su docencia en inglés, pues la realidad en estos ámbitos, es decir, las negociaciones y disputas internacionales en materias de Derecho uniforme, Derecho europeo, o Derecho internacional, en especial en el ámbito mercantil, se realizan en inglés.

Lo dicho, es cierto para los alumnos de la Universitat de les Illes Balears, que han apreciado la asignatura, pues en tres años de asignatura optativa se han matriculado 33 alumnos, de los que 21 han aprobado y de ellos 13 eran alumnos de la Facultad de Derecho de la UIB y 10 extranjeros,[3] pero más aún lo es para los estudiantes de universidades extranjeras, en especial, los becarios Erasmus, que con este tipo de asignaturas ofrecidas en inglés ven cómo las asignaturas a las que han asistido durante su estancia en la universidad española son fácilmente convalidadas en sus universidades de origen, pues el contenido de la materia y el idioma en le que se habrán impartido son prácticamente idénticos.

2 Se trata de una asignatura que no se enseña en las Facultades de Derecho españolas como tal. La asignatura más próxima en contenido es, precisamente, la de Derecho del comercio internacional. La asignatura de Derecho transnacional comenzó a exigirse en las Universidades de Estados Unidos a partir del año 2004, en la University of Michigan. REINMANN, Matthias. "Taking Globalization Seriously: Michigan Breaks new Ground by Requiring Study of Transnational Law", en Michigan Business Journal n º 82, July, 2003, p. 52.

3 2005-2006- 11 alumnos. 6 aprobados. 5 de la UIB 1 extranjeros.
2006-2007- 12 alumnos. 8 aprobados. 6 de la UIB. 2 extranjeros.
2007-2008- 10 alumnos. 9 aprobados. 2 de la UIB. 7 extranjeros.
En 2008-2009, la asignatura se ofrece en castellano y ha pasado a tener 31 matriculados, de los cuales sólo 2 son extranjeros.

Es más, las Universidades que imparten la docencia de dichas asignaturas en inglés se convierten en un foco de atracción para los estudiantes internacionales. Esta afirmación la corroboro con mi experiencia personal durante los últimos cuatro años, pues el boca a boca entre los estudiantes extranjeros funciona y, así, he observado que alumnos de universidades extranjeras como la Universidad de Münster vienen para participar en la asignatura que imparto en inglés en la Universidad de las Islas Baleares por recomendación de alumnos que participaron en la misma años anteriores. Como consecuencia de ello, he apreciado un notable incremento de alumnos extranjeros en el último año, y ello a pesar de que se les advierte de la dificultad y la alta carga de trabajo de la asignatura.

No debemos olvidar tampoco que es creciente la presencia de alumnos de otros países no europeo, canadienses y norteamericanos, además de alumnos que, matriculados en la Universitat de les Illes Balears, o en otra Universidad española, no son españoles, con lo que una enseñanza del Derecho conforme al método del caso y sobre una materia de Derecho global, les será sin duda de mayor utilidad. Esta múltiple procedencia permite a los alumnos adoptar posturas más críticas con el método docente tradicionalmente usado en España y favorece su mejora, destacando nuevos enfoques más comparativos y reflexivos, propios de la enseñanza anglosajona (y que se está extendiendo por todo el mundo) sobre los métodos memorísticos.[4]

En la elección de la asignatura a impartir en inglés también es interesante considerar que la misma exista previamente en los planes de estudios, lo que permite al profesor no tener que instar la modificación de los mismos, lo que siempre es complejo y lento, así como le facilita la redacción de los materiales, que normalmente tendrá ya redactados previamente en castellano.

Por otra parte, la elección de este tipo de materias es especialmente ventajosa para los alumnos, pues les permitirá acceder a competiciones internacionales contra otras universidades de todo el mundo, en las llamadas *Moot competitions*, que consisten en juicios simulados o *mock trials* celebrados ante tribunales formados por jueces, abogados y profesores de derecho, en los que los alumnos de una universidad se enfrentan como demandantes a los alumnos de otra, que se postulan como demandados. La asistencia de los alumnos a estos concursos, representando a su universidad, se convierte en un elemento no imprescindible, pero sí dinamizador del trabajo en grupo de los estudiantes, y que supone además una forma de medir la calidad de la docencia impartida por parte de juzgadores externos a la misma universidad.

Finalmente, una docencia de asignaturas en inglés y siguiendo el método del caso permitirá a la Universidad una mayor facilidad de coordinación de programas de doble titulación con Universidades extranjeras.[5]

4 SILVER, Carole. "Internationalizing U.S. Legal Education: A report on the Education of Transnational Lawyers", en Cardozo Journal of International and Comparative Law, n º 14, 2006, p. 143.

5 . Esta es la tendencia actual de las grandes Universidades del mundo, en especial las norteamericanas. Por ejemplo, la American University Washington Collage of Law, mantiene dobles titulaciones con Universidades de Canada, España, Francia, Inglaterra, Holanda, Hong Kong, Corea, Sudáfrica y Uganda. CHESTERMAN, Simon. "The Globalization Of Legal Education", en Singapore Journal of Legal Studies (2008), p. 64.

4. Metodología: Enseñanza conforme al método del caso.

A partir de este apartado expongo de manera concreta las experiencias que tanto mis alumnos como yo hemos tenido a lo largo de los cuatro años de docencia de la materia "Derecho del comercio internacional" o "Internacional Trade Law".

En un primer momento, la asignatura que vaya a ser impartida en inglés requiere una publicidad previa. Los alumnos deben conocer con mucha antelación su existencia y la metodología que va a utilizarse, pues si, como aquí ocurre, va a basarse en el método del caso, trabajo en grupos y en juicios simulados, los criterios de evaluación difieren bastante con respecto a los utilizados en el resto de asignaturas (además de implicar un esfuerzo suplementario por parte del alumno, que difícilmente se verá reflejado en el número de créditos que la Universidad le va a reconocer: en concreto, la UIB concede 4,5 créditos LRU a esta asignatura, que se califica como optativa, cuando la carga real se aproxima más a la de 6 créditos ECTS para los que cursan sólo la asignatura y de 8 créditos ECTS para los que participan la *Moot Competition*).

La presentación de la materia debe dirigirse además a los alumnos que ya hayan cursado segundo curso. Lo ideal de cara a la competición futura en la que los alumnos se verán involucrados al final de la asignatura sería que los alumnos fueran de último curso y seleccionar de entre ellos a los mejores estudiantes, pero la realidad es testaruda y demuestra que es prácticamente imposible lograr que los buenos alumnos de último curso se involucren en una asignatura optativa, pues ya habrán cubierto el cupo de optatividad, además de ser una asignatura poco reconocida en número de créditos para el trabajo que implica, y sin olvidar que (para mi sorpresa) muchos de ellos no alcanzan un mínimo nivel de inglés o carecen de la confianza en sí mismos como para enfrentarse en un juicio, en inglés, frente a otro alumno (que en la competición será, casi siempre, un alumno de Máster). Por ello, la divulgación de la materia debe ser la más amplia posible y realizada entre Semana Santa y los exámenes finales del año lectivo anterior.

En septiembre, antes de la matrícula, conviene que los alumnos interesados sean entrevistados por el profesor, en inglés, para comprobar su nivel de inglés, que basta que sea medio, pues la asignatura permite mejorarlo de manera espectacular. Además, se les debe advertir a los estudiantes sobre el nivel de compromiso que se necesita para aprobar la asignatura, con lo que se reduce el nivel de abandono *a posteriori* por parte de los estudiantes españoles. En concreto, en cuatro años, sólo he rechazado un alumno y he aceptado 5 alumnos españoles cada año, sin que se haya producido ninguna baja.

Respecto a los estudiantes extranjeros, provenientes de Erasmus en su gran mayoría, la advertencia de la carga de trabajo la realizo la primera clase, con lo que de los 10 que suelen presentarse, al final quedan otros 5 por año. Curiosamente, no siempre son alumnos de derecho, lo que, sin embargo y para mi sorpresa, no ha supuesto ningún obstáculo para un aprendizaje óptimo, mejor en muchas ocasiones, que el rendimiento obtenido de sus compañeros de la carrera de Derecho.

Como es lógico, esta asignatura implica una dedicación importante por parte del profesor, que debe tutorizar diariamente durante todo el cuatrimestre además de dar clase tres horas por semana. Es por ello que recomiendo implantar *numerus clausus*, de tal manera que no se imparta docencia de este tipo a grupos de más de 16

alumnos, aunque mi experiencia en estos cuatro años es que nunca he superado los 12 alumnos, incluidos los extranjeros.[6]

Las clases comienzan con un mes de teoría, por medio de clases magistrales, en la que el profesor expone la legislación y otras reglas jurídicas y muestra a los alumnos el manejo de las bases de datos jurisprudenciales. Instrumentos todos ellos que deben aprender con soltura los alumnos para resolver el caso práctico que se les presente poco antes de finalizar la fase de teoría. El porcentaje de clases magistrales respecto al total de horas de trabajo del alumno en el curso 2007-2008 se situó en el 8% de horas totales (lo habitual en los tres años de experiencia es entre el 5 y el 10 % del total).

En el segundo mes, se paga la matrícula del concurso, consistente en 600€, para vincular a los alumnos en un proyecto con un coste real. Los alumnos trabajan, en inglés, buscando argumentos, esencialmente jurisprudenciales, obtenidos de bases de datos jurídicas accesibles por *internet*, para elaborar un escrito de demanda en inglés partiendo del caso práctico presentado por el profesor. Escrito que debe ser presentado la primera semana del tercer mes a otra universidad del mundo, para que lo conteste. . Los alumnos aprendieron aquí que los plazos son preclusivos. Durante este mes y hasta el final los alumnos tienen un profesor de inglés de apoyo. Los alumnos que participan en este primer trabajo ya tienen aprobada la asignatura. Podría pensarse que entonces el alumno perdería el interés en continuar, pero el trabajo que han invertido ha sido tanto durante este mes y tan importante el nivel de implicación de los que participan, que en ningún caso alguien que participe en la redacción de este primer escrito ha dejado de acabar la asignatura. (Las bajas siempre se dan antes de esta redacción, y siempre han sido estudiantes extranjeros que han preferido la vida más habitual de los Erasmus: poco trabajo y mucho “conocer otras culturas” que no siempre son la autóctona del lugar). Durante los años que llevo impartiendo esta asignatura con este método, en ningún caso alguien que ha participado en la redacción de este primer escrito ha desistido una vez conseguido el aprobado,[7] todos han acabado la asignatura participando en la redacción del segundo escrito y en los juicios finales).

El tercer mes está destinado a la redacción del escrito de contestación a la demanda presentada por otra universidad extranjera.

En el segundo y tercer mes, la labor del profesor es esencialmente la de guía y supervisor del trabajo en grupo (enseñarles a hacer las preguntas correctas, pero nunca responderlas por ellos), dinamizador para el cumplimiento de plazos, árbitro en los problemas de liderazgo y, sobre todo, cumple una función de control y reubicación de funciones de los alumnos que se aprovechan del trabajo de los demás (problema que casi siempre surgen). En realidad antes de presentar el primer escrito, el de demanda, los problemas de dinámica del grupo se han solucionado. Es decir, en un mes se consigue un grupo de alumnos autogestionado que son capaces de aprender por sí mismo y elaborar escritos de demanda y de contestación a la demanda en

6 La experiencia de la matrícula 2008-2009, en que la misma asignatura se ofrece en castellano para participar en concursos internacionales en castellano, me dice que es necesaria la existencia de numerus clausus de cara a futuras ediciones si la asignatura se ofrece en castellano en vez de en inglés, aunque sea utilizando el mismo método del caso y con trabajo en grupo. En concreto, sin haberse cerrado el plazo de matrícula, ya se han matriculado 29 alumnos que cursan la carrera de Derecho en la Universitat de les Illes Balears, y dos norteamericanos.

7 Las bajas siempre se dan antes de esta redacción, y siempre han sido estudiantes extranjeros que han preferido la vida más habitual de los Erasmus: poco trabajo y mucho “conocer otras culturas” que no siempre son la autóctona del lugar.

inglés.[8] Si participan en la redacción de la contestación a la demanda, serán merecedores de notable.

El tiempo empleado por los estudiantes en los dos meses de redacción de documentos se sitúa en torno al 50% del total de la asignatura (sin contar la participación en la *Moot competition*).

El último mes debe dividirse el grupo grande en grupos pequeños para que compitan entre sí. Si el grupo total es de 16 alumnos, debe dividirse en grupos de cuatro. Como hasta ahora el número de alumnos llegados a esta fase nunca ha sido superior a 10, he formado 2 grupos pequeños (de 3 a 5 alumnos) cada año para competir entre sí en juicios orales, en los que cada alumno participa, al menos, una vez. Son juicios públicos celebrados ante el profesor de la asignatura, su profesora de inglés de apoyo y un abogado o un juez al que se puede invitar puntualmente (hasta ahora el juez de lo mercantil de Palma de Mallorca se ha ofrecido voluntario). A esta fase los alumnos le dedican entre el 40 y el 45% del total de horas. La labor del profesor de inglés de apoyo es aquí fundamental y la labor del profesor de la asignatura es la de enseñar métodos de oratoria y forzar a la mejora de los argumentos de los alumnos mediante preguntas en los ensayos previos. Para la mejora de la oratoria los alumnos reciben el apoyo de un abogado inglés especializado en arbitraje internacional, que viene de Londres, sede central del arbitraje comercial mundial. En cualquier caso, la madurez de los alumnos a estas alturas en cuanto al dominio del caso es notable y evoluciona por sí misma sin apenas necesidad de intervención por parte del profesor. Superada la fase de juicios (sin necesidad de que ganen los pleitos), son merecedores de la calificación de sobresaliente. El trabajo de los alumnos es en esta fase es intensivo y se graban los juicios y sus ensayos para su posterior visionado y mejora del alumno. Los cuatro mejores oradores reciben como premio formar parte del equipo que represente a la universidad en la *Moot competition*.

Según mi experiencia, los resultados de la asignatura jurídica impartida en inglés conforme a este método del caso trabajado en grupos de alumnos de diversos países y de carreras no necesariamente jurídicas son sorprendentes: se incrementa sobremanera el nivel individual de inglés de los alumnos. El necesario trabajo en grupo con los alumnos extranjeros, obliga a los alumnos españoles a trabajar en inglés en todo momento. Dada la intensidad del trabajo en grupo (quedan incluso en los fines de semana para trabajar) y que este se realiza íntegramente en inglés, incluso en las consultas con el profesor, se produce una verdadera inmersión lingüística. La profesora de inglés de apoyo es un elemento imprescindible en el perfeccionamiento no sólo del inglés de los alumnos españoles sino también en el de los alumnos extranjeros que no proceden de países anglófonos. Los alumnos anglófonos refuerzan el nivel de inglés de sus compañeros sin sentir que pierden el tiempo, pues el contenido material del trabajo es un reto suficiente. Las habilidades jurídicas y oratorias de los estudiantes, incluidos los anglófonos, mejoran notablemente, mejoran la capacidad de discusión y argumentación, aprenden a detectar los problemas jurídicos y a resolverlos desde diversas posiciones. Se comunican en inglés entre ellos y con los alumnos españoles. Mejora muchísimo la autoestima y la confianza de los alumnos (en especial de los alumnos españoles). La interdisciplinariedad permite visiones complementarias sobre un mismo problema (ingenieros, economistas…), lo

8 Es más, una vez transcurrido el primer mes, la autorización puede realizarse a distancia, como comprobé durante el curso 2007-2008, pues tuve que trasladarme a Estados Unidos durante parte del tiempo, y pude mantener la cohesión y el trabajo en grupo utilizando el sistema de videoconferencia de Skype, obteniendo resultados casi idénticos en la docencia que los años anteriores con la docencia totalmente presencial.

cual permite a los alumnos apreciar las ventajas del trabajo en grupo. Aprenden a ver diferentes visiones del mismo problema, y diferentes sensibilidades según las diferentes nacionalidades de los alumnos. Y no sólo respecto de los alumnos del mismo grupo, sino con respecto a los alumnos de otras universidades del mundo que han elaborado los escritos del mismo caso a los que tienen que responder.

Para obtener estos resultados es esencial el compromiso de los estudiantes, que depende del control por parte del profesor (lo cual plantea el problema en los supuestos de enseñanza a distancia, que no es irresoluble, como he comprobado impartiendo la docencia a través de *Skype*). La recompensa final no sólo es la nota, sino también poder participar en las competiciones nacionales e internacionales.

El profesor incrementa su posición como mediador y la publicidad de los juicios y las competiciones nacionales e internacionales permiten una mayor evaluación externa de su docencia.

5. La importancia de la cooperación internacional: Moot competitions

Una *Moot Competition* es una competición internacional basada en temas jurídicos. Supone el planteamiento de un mismo problema jurídico a los alumnos de diversas universidades para que estos formen equipos que compitan entre sí en la resolución del caso, unas veces como representantes de los demandantes y otras de los demandados.

La asignatura de Derecho del comercio internacional puede tomar como referencia, y así lo he hecho, la *Vis Moot Arbitration Competition* organizada por las Naciones Unidas (*UNCITRAL*).[9] Pero existen otras competiciones que permiten competir en arbitraje de inversiones, derecho de la competencia, derecho comunitario, derecho penal internacional o derecho internacional privado.

En el caso del *Vis Moot*, a finales de octubre se plantea el problema y las universidades pagan una matrícula para participar en el concurso. El caso de la asignatura es el mismo que para el the *Vis Moot*, para todas las universidades participantes. Este caso es el que resolverán los alumnos en la asignatura y la participación en el concurso es lo que permite que puedan cruzar sus escritos con los de universidades de todo el mundo.

Una vez finalizada la asignatura, los cuatro mejores alumnos forman parte del equipo que representa a la universidad. Tendrán una preparación especial durante febrero (quinto mes). La preparación es la misma que en los juicios orales previos pero mucho más intensa. Se convierten en los "*freakies*" de la universidad (*mooties*). La labor del profesor de inglés, del profesor de la asignatura y, sobre todo, del abogado anglófono, se hace muy intensa para reforzar la sensación de seguridad transmitida por el alumno, y mejorar su oratoria y comportamiento forense). En marzo se realizan ensayos previos de juicios con otras universidades a nivel nacional (*Pre Moot* en Madrid) e internacional (Cámara de Comercio de París). En Semana Santa se celebra el *Vis Moot* en Viena con 200 Universidades participantes. (También existe una competición sobre el mismo caso en Hong Kong, a la que puede enviarse otro equipo). Al final el equipo habrá participado en al menos 8 juicios, y cada alumno, como mínimo, habrá participado en cuatro (2 por juicio), frente a otra universidad y con

9 http://www.cisg.law.pace.edu/vis.html

jueces, abogados y profesores universitarios de todo el mundo como árbitros de sus contiendas jurídicas.[10] Y todo en inglés.

Los resultados posteriores a la asignatura y correspondientes a la participación en el concurso internacional son todavía más sorprendentes: más compromiso de los alumnos durante la preparación, hasta el punto que dejan cualquier otra asignatura y se centran casi en exclusiva en la competición durante un mes.

Al basarse el caso en un mismo caso para todos los juicios, una normativa única y una misma metodología, todos los alumnos desarrollan habilidades y mentalidades en la misma dirección. La internacionalidad e interdisciplinariedad y la competencia permiten el desarrollo de la creatividad de los alumnos. La mentalidad común y el pensamiento sobre el mismo caso permiten desarrollar amistad y *networking* internacionales. Más de 1.000 alumnos "*freakies*" observan que lo que era raro en su universidad es algo que les permite formar parte de algo grande, internacional, que además se organiza mediante una asociación de antiguos participantes que incluso tienen un representante en la *UNCITRAL*. Permite que los alumnos vivan como en unas olimpiadas y se sientan satisfechos por haber superado un reto importantísimo, lo que les supone una recompensa personal: "si trabajas duro, tú sí puedes hacerlo" (juicios casi reales). Además les permite acceder a oportunidades profesionales para alumnos (pues las Cámaras de comercio y despachos de abogados internacionales fichan a sus jóvenes promesas en estos foros, así como tienen en cuenta la participación en estos concursos internacionales como un elemento de peso en los *curricula* de los alumnos).[11]

10 Universidades contra las que competimos en 2007-2008: Universidad de Navarra, Instituto de Empresa, Université de Versailles, Université de la Sorbonne, Université de Fribourg (Suiza), King's College (Reino Unido), Bern Universität (Suiza), Rutgers University – School of Law Camdem (USA), Victoria University (Australia), Ambedkar School of Law (India).

Universidades contra las que competimos en 2006-2007: Universidad de Carlos III, Instituto de Empresa, University of Tulane (USA), University of Bopal (India), University of Malasia, University of Pennsylvania (USA).

Universidades contra las que competimos en 2005-2006: Universidad de Carlos III, Tübingen Universität, Instituto de Empresa, Pace Law University (New York), King's Inn (Dublín), University of Florida, Queen's University (Canada).

11 No debemos olvidar que el Derecho y, en especial el Derecho mercantil, está en plena fase de globalización, y por ende, los grandes despachos de abogados. De estos, 30 de los primeros 50 del mundo son norteamericanos, y los criterios que preponderan en su política de contratación son los de contratar a abogados o alumnos egresados de facultades y escuelas de Derecho en los que el método del caso sea el preponderante sobre el memorístico y en que acrediten el dominio del inglés. CHESTERMAN, Simon. "The Globalization Of Legal Education", en Singapore Journal of Legal Studies (2008), p. 58-67.

6. Conclusión

El estudio de una asignatura jurídica en inglés no sólo es factible, sino que si además se emplea el método del caso trabajado en grupos interdisciplinares e internacionales ofrece resultados espectaculares, sobre todo si está coordinado con una red de universidades y otras instituciones públicas o privadas de enseñanza, creando una red de equipos que participen en competiciones sobre el mismo caso. El trabajo duro implica compromiso por parte de los alumnos, que son capaces de asumir y que les acaba entusiasmando. Para conseguirlo, es necesaria una implicación extra del profesor así como una financiación que cubra los gastos complementarios del profesor de apoyo en inglés y del abogado o árbitro internacional experto en oratoria forense.

Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa
Vol. 1, Núm. 1, 2009 – ISSN: 1989- 0966

Perquè cal canviar el model de gestió dels centres educatius per a millorar els resultats de l'aprenentatge dels alumnes

Resum

Aquest article parteix del coneixement que el sistema educatiu, tant de Catalunya com d'altres països de la Unió Europea, no assoleix els objectius desitjats, ja que hi ha alguns elements de l'entorn que hi incideixen de forma negativa. En el treball que es presenta s'exposa la necessitat de propostes de canvi que siguin dinàmiques, engrescadores i, en els casos en què la complexitat de la situació ho requereix, que siguin atrevides i arriscades.

Paraules clau

comunitat educativa, gestió de centres educatius, formació inicial, formació continuada

Resumen

Este artículo parte del conocimiento de que el sistema educativo en Cataluña e incluso otros países de la Unión Europea no consiguen los objetivos deseados ya que existen algunos elementos del entorno que inciden de forma negativa. En el trabajo que se presenta se expone la necesidad de propuestas de cambio dinámicas, motivadoras y en los casos en que la complejidad de la situación lo requiere, que sean dinámicas atrevidas y arriesgadas.

Palabras clave

comunidad Educativa, gestión de centros educativos, formación inicial, formación continua

Joan Ras i Jansà,
Director de l'àrea de consultoria d'Auren Barcelona.
Membre de l'equip de treball del projecte Qualicat, Associació Catalana per a l'excel•lència.

Per citar l'article
"Ras, J. (2009). Perquè cal canviar el model de gestió dels centres educatius per a millorar els resultats de l'aprenentatge dels alumnes. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1 , n. 1, PAGINES 37-44. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/j-ras/index.html en (poner fecha)"

La majoria de dades que han sortit en els darrers mesos relatives als resultats del sistema educatiu, tant a Catalunya com a d'altres països de la Unió Europea indiquen que no s'estan assolint els objectius desitjables.

És evident que quan es reprodueix el mateix problema en diferents països i models educatius és que hi ha alguns elements de l'entorn que hi incideixen de forma negativa, i és fàcil identificar que s'han produït canvis en la configuració de la societat i en els valors i pautes culturals predominants avui en dia que, obligatòriament, han de dur a la societat i a l'autoritat educativa a una reflexió i a generar un seguit de propostes de canvi. Aquesta reflexió es va obrir a Catalunya amb l'elaboració del Pacte Nacional per l'Educació, pacte en el qual hi han treballat els diferents agents socials implicats en el sistema educatiu i que, un cop completat, necessàriament ha d'anar acompanyat de propostes de canvi per a la millora. És des d'aquesta realitat que vull aplaudir la iniciativa del Departament d'Educació amb la proposta de Llei de l'Educació.

Les propostes de canvi han de ser engrescadores i, quan la complexitat de la realitat ho requereix, agosarades, de forma que plantegin reptes de canvi que provoquin els resultats que tots volem per a les nostres escoles; si em permeteu, el mateix grau d'agosarament que van tenir les persones que van liderar a Catalunya el moviment de renovació pedagògica durant la major del segle passat, a partir del qual es van generar experiències i models que han estat referents en el mon educatiu i que van ser seguits per altres països.

És evident que canviar un model que ha donat molt bons resultats no és fàcil, però els canvis socials que s'han produït no són menors i les dades demostren que els sistemes i les eines que fa 40 anys van donar uns resultats excel·lents, s'han de revisar, adaptar i millorar la seva aplicació per a que puguin donar solucions als problemes educatius i convivencials d'avui. La meva opinió és que la proposta de llei presentada, amb els recursos i la participació de tots, pot ajudar a resoldre bastants dels problemes abans esmentats, i que obre la porta a experiències de grups de professors com els que van aparèixer als anys 60 al voltant de L'escola de mestres Rosa Sensat.

Tot i que la proposta de llei planteja reptes agosarats, de ben segur que costarà que alguns dels plantejaments que proposa siguin engrescadors per a tota la Comunitat Educativa. És en aquest aspecte que vull centrar el meu article en una de les crítiques que s'han fet a la proposta de llei de l'educació plantejada pel departament, aquesta és, que la llei es centra massa en el concepte "gestió", mentre que deixa de banda altres prioritats, i que alguns d'aquests elements poden incidir negativament en l'equitat i neutralitat ideològica que necessàriament ha de comportar tot sistema educatiu públic. Per tant, és realment necessari incidir en la gestió dels centres educatius per a aconseguir la millora dels resultats de l'aprenentatge dels alumnes, o estem perdent el temps amb una moda, aliena al mon educatiu i importada del management empresarial?

La meva opinió, i la de la majoria de professionals del mon de l'educació amb qui he tingut el plaer de treballar en els darrers deu anys, tant en l'àmbit públic com en el concertat, és que la millora de la gestió dels centres és imprescindible per a aconseguir aquesta millora, i que ha de ser una de les prioritats de futures lleis i reglamentacions, i aquesta millora de la gestió ha d'anar, obviament, acompanyada

d'un pla de suport en la carrera professional dels docents i en l'aportació de recursos als centres.

Com es Gestiona els centres educatius públics avui? Per a identificar quines són les millores necessàries en la gestió d'un centre educatiu, faré una descripció, aproximada, de com és avui la gestió d'un centre de titularitat pública. La majoria de decisions rellevants així com la disposició de recursos es fa a un nivell molt alt, per a entendre'ns, des del conselleria d'Educació. El grau d'autonomia del centre és, per tant, molt baix, tot i que s'ha fet esforços en l'increment de l'autonomia de centres, i alguns ja han començat a desenvolupar plans estratègics i de millora; la direcció sorgeix, normalment, a proposta del propi claustre, i ha de ser validat pel consell escolar i pel departament d'educació. Quan no hi ha candidatures a la direcció és la pròpia administració qui la selecciona. Aquest equip directiu, ja ho he comentat abans, disposa d'un temps i d'un marge de gestió mínim, sobretot disposa de les hores i la bona voluntat dels propis equips, compromesos en el projecte educatiu, però que no han rebut formació específica en direcció i gestió, i sense cap responsabilitat sobre els resultats que es deriven de l'aplicació del projecte. Per a entendre'ns, molts centres funcionen prou bé gràcies a la bona voluntat d'un grup de persones que hi posen tantes hores com faci falta, amb pocs recursos i escàs suport. És evident que en aquestes circumstàncies, no hi ha cap equip directiu que sigui tan esbojarrat com per prendre decisions arriscades, que requereixin el suport de la resta de centre i de l'administració.

Tenim doncs, un sistema educatiu, construït amb paradigmes del segle XX, que ha donat bons resultats en una societat democràtica en construcció, on el ciutadà demanava als serveis públics que compleixin amb els principis d'equitat i eficàcia, i que aquest mateix sistema educatiu ha de donar resposta a una societat canviant, on el ciutadà cada cop està acostumat a rebre serveis de major qualitat, i que per tant difícilment acceptarà un Servei que no es presti complint, a més a més, amb els criteris d'EFICIÈNCIA I EXCEL·LÈNCIA.

Així doncs, quins són els elements que hauria d'incloure el model de gestió que permeti als centres millorar els seus resultats de forma continuada?

Projecte de centre propi. Cal que cada centre tingui un projecte educatiu propi, construït amb la participació de tot el centre, engrescador, que sigui capaç de donar resposta a les necessitats i expectatives del seu entorn, és a dir, els alumnes i famílies que participaran d'aquest projecte. Cal que els serveis educatius que el centre presta donin resposta a les necessitats que els alumnes i les seves famílies tenen avui, i pensar en la formació que el capaciti per a trobar respostes en la societat de demà.

Aquestes necessitats d'alumnes i famílies venen condicionades pel seu entorn familiar, social, cultural i econòmic. De fet, l'anàlisi dels resultats acadèmics avui ens permeten afirmar que la major part de l'èxit o el fracàs escolar d'un alumne ve donat pel seu entorn i origen socioeconòmic. Per tant, és evident que els centres ubicats en barris on les necessitats educatives dels alumnes són més grans hauran de disposar d'un projecte propi i adaptat en aquestes necessitats així com de molts més recursos per a garantir l'equitat en els resultats de l'aprenentatge, no el la prestació del servei!

Per tant, d'acord amb aquest principi, en la la gestió d'un centre educatiu cal configurar una **oferta de serveis que respongui a aquestes necessitats**, i adaptar-la introduint-hi nous serveis, a mesura que canvien les necessitats del seu entorn, **comunicar aquesta oferta a les famílies i alumnes** del seu entorn i **avaluar si el projecte educatiu** i els serveis que hem prestat han estat capaços de satisfer tant les necessitats com les expectatives dels alumnes i les famílies. Cal afegir, en el cas dels centres de formació professional, que l'adequació de la seva oferta educativa a les necessitats i característiques de les empreses del seu entorn o sector són clau per a la seva viabilitat.

Equip directiu sòlid i compromès. Qui ha de desplegar aquest Projecte Educatiu engrescador? Tot l'equip del centre, per què aquesta projecte educatiu ha de ser compartit, però amb un equip de persones al capdavant amb capacitat de generar visió de futur engrescadora. La raó de ser d'aquest projecte, la Missió, i els valors que marquen la pauta d'actuació, han de ser l'element aglutinador i motor del projecte educatiu. Els líders del projecte han de transmetre aquesta missió i valors, i engrescar la resta de l'equip vers la visió que tenim sobre el futur del centre. Un dels problemes que més he observat en els centres és que han redactat un projecte educatiu magnífic, impecable des del punt de vista teòric, però que ningú ha estat capaç de desplegar més enllà d'un 20 ó un 30% del seu abast. Problema de recursos? Només en part; el principal focus del fracàs es troba en que els equips directius no tenen temps de desplegar-lo o es troben sense suport.

La nova llei hauria de garantir que els centres disposin d'equips directius sòlids, cohesionats, amb la formació directiva adequada, i amb l'experiència i capacitat per a liderar un projecte de centre. De fet, qualsevol professor del centre ha de poder formar part d'aquest equip directiu, sempre hi quan hagi rebut la formació abans esmentada, disposi de les eines de gestió necessàries per a dirigir un equip de persones, disposi dels recursos necessaris i es comprometi en el projecte, la qual cosa sempre acaba costant als implicats moltes hores i maldecaps.

Quines han de ser les principals tasques d'un equip directiu de centre? En primer lloc, analitzar com està canviant l'entorn social, econòmic, tecnològic, i com aquests canvis afecten a la nostra tasca educativa. Un exemple: és fàcil motivar uns alumnes d'ESO o Batxillerat, submergits en un mon ple de mitjans interactius, amb una classe magistral? A partir d'aquesta anàlisi s'haurà de definir la VISIÓ de Centre que doni resposta a les necessitats de les famílies i alumnes del nostre entorn, i desplegar aquesta Visió en plans de futur, conjunt d'activitats i recursos necessaris per a assolir aquesta visió..

En segon lloc, i d'acord a l'anàlisi feta i la Visió plantejada, cal **decidir quins recursos són prioritaris**. Gestionar vol dir assignar de forma eficient recursos escassos, triar en què gastem primer i perquè. És evidentment que això implica posicionar-se, i no poder tenir content a tothom. Prioritzar i gestionar recursos de forma eficient és fer pedagogia, i és el que es trobaran tots els alumnes quan hagin d'accedir al mon laboral i a la vida adulta.

En tercer lloc, engrescar l'equip del centre per a arribar tan lluny com puguin, a donar el millor servei possible a les famílies, a aprendre cada dia una mica, a implicar-se en la millora de l'escola. Entraré més a fons en aquest la gestió de l'equip del centre més endavant perquè, al final, és la clau principal de la qualitat d'un projecte educatiu.

En quart lloc, cal que sigui visionari i valent a l'hora d'introduir canvis. La principal tasca dels líders consisteix en identificar i ajudar a implantar els canvis necessaris per a adequar-nos al nostre entorn. I aquí és on l'equip directiu trobarà les barreres més altes: això no fa per a les escoles, si fins ara ho feiem bé perquè canviar?, ens portarà molta feina,.....

En cinquè lloc, l'equip directiu ha d'avaluar, conjuntament amb l'equip de centre, si estem assolint els objectius plantejats. Si fem molta feina i no avancem és que alguna cosa falla. Si avancem, hem de reconèixer la feina feta per l'equip. Tant en un cas com en l'altre, l'equip directiu ha d'identificar quines millores tirarem endavant en un proper curs.

Organitzar els processos educatius. Seguint el fil dels dos principis que hem analitzat abans, hem elaborat un projecte educatiu per a donar resposta a les necessitats dels nostres alumnes, s'ha desenvolupat aquesta projecte i es dota de recursos; ara cal "organitzar" el centre per a donar resposta aquestes necessitats. Un centre educatiu de qualitat ha d'identificar quins són els processos clau que ens permeten assolir els objectius d'aprenentatge dels alumnes. Totes les activitats, processos que es duen a terme en un centre tenen per finalitat aconseguir un objectiu prioritari, que no és altre que tots els alumnes del centre arribin tan lluny com puguin en el seu desenvolupament humà i de les seves capacitats. Estem segurs que totes les activitats que fem van adreçades a aquesta finalitat? Ens hem posat d'acord en "la forma de treballar del centre" o cadascú treballa al seu aire? Mesurem els resultats de les diferents tasques educatives i de les metodologies que apliquem? i, en base als resultats obtinguts, introduïm millores?

Capacitat per a gestionar l'Equip Humà. Si el pes principal del procés educatiu recau persones, vol dir que per a garantir la qualitat d'un centre educatiu s'ha de treballar, sobretot, amb les persones. Em sembla que sobre això hi estarem tots d'acord.

Diguem que el punt de partida de l'equip humà d'un centre és molt bo: un professional del mon educatiu, en general, és una persona que té una certa vocació per la seva feina i, a més a més, tots els professors tenen, com a mínim, una formació universitària de tres anys, sinó una llicenciatura o una tesi doctoral. No entraré a analitzar en aquest article si la formació inicial dels mestres i professors (el famós CAP) doten als professionals de l'educació de les eines i capacitats clau per a desplegar la seva feina avui en dia, però és evident que també ha de formar part de la reflexió i dels plans de futur del Departament d'Educació la seva adequació i millora.

Per tant, què vol dir treballar amb les persones? Vol dir que el centre ha de definir quines són les característiques de l'equip que el centre necessita per a desplegar el projecte educatiu amb tota la seva potencialitat, disposar d'eines per a treballar en el desenvolupament professional d'aquestes persones. I quins són doncs, els elements clau en la gestió d'un equip de professionals d'un centre educatiu?

En primer lloc, **definir clarament a l'equip de centre quin és el seu paper en el projecte de centre**, què s'espera de la seva feina. Facilitar la identificació personal i de la tasca docent de cadascú amb el projecte. Aprofundint en aquest aspecte, s'ha d'identificar quines són les competències clau que el centre necessita i gestionar l'equip docent segons les seves habilitats, experiència i formació.

En segon lloc, **que el mestre tingui l'oportunitat de desenvolupar-se i progressar professionalment** dins el projecte de centre. És a dir, que el centre educatiu pugui construir un pla de formació alineat amb el seu pla de futur i amb les necessitats actuals del claustre, facilitar l'assumpció de responsabilitats lligades a objectius de l'equip i personals, fomentar el treball en equip, ja que el propi procés ensenyament aprenentatge no ho facilita, i cal buscar espais de treball conjunt.

En tercer lloc, **garantir una bona comunicació dins el centre**, i no m'estic referint al taulell d'anuncis dels professors. El meu dubte és quants cops s'adreça algú, personalment, a un docent per a revisar el seu progrés professional, plantejar dubtes, avaluar punts forts i mancances, donar suport a la seva tasca, orientar el seu desenvolupament professional futur.

Finalment, **el centre ha de disposar de mecanismes per a incentivar i reconèixer la feina ben feta**. La clau de l'èxit de qualsevol projecte rau en la seva capacitat per a retenir els millors professionals, entès els millors en un sentit ampli; professional, humà, relacional,...En l'actualitat el sistema es basa en excés en el voluntarisme, de forma que moltes activitats del centres les fan professors de forma voluntària, i l'equip directiu no té cap marge per a reconèixer la feina desenvolupada.

Presa de decisions per fets i dades. És segurament, una de les mancances més importants avui en dia en la gestió d'un centre, malgrat que de dades n'hi ha per a donar i per vendre. Sembla com si treballar amb dades eliminés la personalitat dels alumnes o les seves característiques particulars. La professió mèdica ja va superar aquesta repte fa força temps, i ha entès que el treball analític i racional no pot fer perdre la part humana de la medicina, que és tan o més important que la primera. La millora continuada requereix treballar amb dades, i prendre decisions fonamentades en dades i evidències. En cas contrari es corre el risc de prendre decisions per pressió de qui crida més, o del que és més perseverant. Quantes vegades prenem una decisió perquè "*tots els pares diuen que una cosa va malament*". Tots els pares? Qui són tots els pares? Pot ser que hi hagi un grupet de pares "més perseverant" que la resta, i que els tinguem al centre queixant-se cada dos per tres? També són habituals algunes frases en els claustres i reunions, que denoten una certa forma de treball: " aquest grup és un desastre", " aquest problema no el resoldrem mai". És certa aquesta opinió? És compartida per la resta de famílies o del claustre? Perill! Podem prendre decisions basades en opinions, no en dades i fets.

Organització amb capacitat per a aprendre, millorar i innovar. En el fons, una escola de qualitat ha de fer el que demana cada dia als seus alumnes, aprendre i millorar. Està clar com aprèn una persona, però la pregunta clau és com aprèn una organització? L'aprenentatge d'una escola ve donat per:

L'Aprenentatge entre els mateixos professors: disposa el centre de mecanismes per a compartir i posar en comú coneixements, materials i experiències? Quan es fa formació continuada, es vetlla per la transferència d'aquest coneixement a la resta del claustre, mitjançant un seminari, una presentació, posant a disposició de la resta el material?

L'Aprenentatge i Anàlisi de dades de la nostra activitat. Aprenem del que ens diuen o demanen les famílies i alumnes? Aprenem dels nostres errors i dels nostres encerts? Analitzem perquè alguns docents tenen millors resultats que d'altres i compartim formes de treballar?

L'Aprenentatge d'altres entitats fora del centre. Aprenem del que estan fent altres entitats, com la universitat o centres de recerca? Es fan visites a d'altres centres educatius per a veure com treballen i aprendre dels altres? S'ha plantejat fer intercanvis de professors amb altres centres, fins i tot a països estrangers? Anem a veure empreses excel·lents per a veure com treballen? Fem venir professionals reconeguts al centre per a que ens expliquin nous models i experiències? Participem com a centre en fòrums, grups de treball o de recerca?

En què s'ha de traduir aquest aprenentatge? En la innovació i millora del centre. I, novament, un centre serà innovador en la mesura en que el seu equip i la seva organització ho siguin. Els reptes que avui dia té plantejats un centre educatiu (tercera llengua vehicular, integració de les tic als currícula, canvis en el teixit social) requereixen escoles i equips de mestres preparats i innovadors.

Treball en xarxa i establiment d'aliances

Un centre educatiu no pot treballar de forma aïllada. Al seu voltant té altres centres educatius, amb qui pot compartir recursos, experiències, formació. Treballar en xarxa amb altres centres, de diferents etapes educatives, pot permetre accedir a recursos que el centre de forma aïllada no podria tenir. Igualment, des de l'àmbit municipal, es presta serveis que tenen relació directa amb l'àmbit familiar i educatiu dels alumnes. La prestació coordinada d'aquests serveis pot ajuda a millorar els resultats i l'impacte sobre l'alumne. Finalment, aliança amb les famílies, la generació de programes on es s'estableixi de forma clara la responsabilitat de cada part en l'educació dels fills (contracte de coeducació).

Responsabilitat social

Finalment, un centre educatiu pot ser un centre prestador de serveis al barri, obert al barri, més enllà de l'horari lectiu. Una escola no pot ser aliena a l'entorn al qual pertany. en aquest sentit la implicació de l'escola amb el barri, amb associacions, en projectes de cooperació, en la sensibilització social respecte determinats temes formen part de la tasca educativa. És evident que aquesta concepció del centre com un ens obert al barri requereix la coordinació amb altres entitats esmentada en el punt anterior i de recursos suficients.

Conclusions

La nova llei de l'educació ha d'afrontar uns reptes molt importants, i el seu desplegament requereix consens i esforç de totes les parts implicades.

Ara bé, és indiscutible que la introducció de reformes per a la millora del sistema educatiu ja no es pot demorar més, i que la proposta de llei contempla la major part de propostes derivades del pacte nacional per a l'educació.

Pel que fa a les prioritats de la reforma. Les millores han de centrar els seus esforços en reforçar la formació inicial i continuada dels docents, la formació de mestres i professors en direcció i lideratge de projectes i centres educatius i en una definició clara de la carrera docent, amb mecanismes d'avaluació i reconeixement de la tasca educativa duta a terme.

Finalment, i pel que fa a la gestió de centres, cal dotar els centres del marge d'autonomia suficient per a que l'equip es pugui fer seu el projecte, i això implica dotar els centres dels recursos econòmics i de suport necessaris per a desplegar es projectes així com dotar-los de les eines que s'ha anat concretant anteriorment.

Està clar que els beneficis de qualsevol modificació a fons del sistema educatiu són de llarg recorregut, i que poden trigar 20 anys a fer-se palesos. Tot i això, més enllà de la millora dels resultats educatius, s'ha de produir una millora en la valoració social de la professió docent, una ampliació de les expectatives professionals dels mestres, i en el desenvolupament de projectes innovadors i emblemàtics en aquells centres que siguin capaços d'assumir el repte de la millora continuada.

Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa
Vol. 1, Núm. 1, 2009 – ISSN: 1989- 0966

Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia

Resum

En el present article es fa referència al paper de la família i l'escola com a primers contextos de desenvolupament i socialització a partir del dret dels infants a rebre una atenció adequada a les seves necessitats bàsiques.

D'aquí la transcendència de la coresponsabilitat educativa per potenciar la cultura de criança i reforçar les capacitats educatives dels pares i les mares mitjançant els múltiples recursos i canals de comunicació, espais d'acollida i trobada. Així mateix s'exposen alguns àmbits i programes d'intervenció amb famílies, l'organització de contextos optimitzadors del desenvolupament infantil, i el perfil dels professionals que atenen la primera infància.

Per adaptar-se a les noves necessitats de la societat, l'escola ha d'obrir les portes i comptar amb la participació i l'ajuda de les famílies per esdevenir una comunitat d'aprenentatge i una forma de suport social a les pràctiques educatives familiars.

Paraules clau

Educació infantil, família, serveis educatius a la primera infancia

Resumen

En el presente artículo se hace referencia al papel de la familia y la escuela como primeros contextos de desarrollo y socialización y se alude al derecho de los niños y las niñas a recibir una atención adecuada a sus necesidades básicas.

De ahí la trascendencia de la corresponsabilidad educativa para potenciar la cultura de crianza y reforzar las capacidades educativas de los padres y madres a través de los múltiples recursos y canales de comunicación, espacios de acogida y encuentro. Asimismo se exponen algunos los ámbitos y programas de intervención con familias, la organización de contextos optimizadores del desarrollo infantil, y el perfil de los profesionales que atienden a la primera infancia.

Para adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad la escuela debe abrir sus puertas y contar con la participación y la ayuda de las familias convirtiéndose en una comunidad de aprendizaje y una forma de apoyo social a las prácticas educativas familiares.

Palabras clave

Educación infantil, familia, servicios educativos en primera infancia

Marisa Mir Pozo, Psicóloga y doctora en Psicopedagogía
Margalida Batle Siquier, Psicopedagoga y maestra de infantil
Marta Hernández Ferrer, Psicóloga
Profesoras del departamento de Psicología y Pedagogía Aplicada
Grupo de investigación de Educación Infantil
Universidad de las Islas Baleares

Per citar l'article
"Mir, M., Batle, M. y Hernández, M.,(2009). Contextos de colaboración familia-escuela durante la primera infancia. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1 , n. 1, PAGINES 45-68. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html en (poner fecha)"

Los planteamientos y sentido de las relaciones familia escuela han ido evolucionando dotándolas de coherencia e incorporando progresivamente un discurso de colaboración cada vez más estructurado hasta el punto de que esta cooperación se ha convertido en uno de los ejes que definen la calidad educativa en la etapa 0-6 y uno de sus retos más importantes.

La participación de los padres en el planteamiento educativo de un centro de educación infantil es una garantía de eficacia de la acción educativa. Y en la educación de los más pequeños es uno de los criterios más claros de calidad de la oferta educativa debido a la especificidad de los aprendizajes antes de los seis años, a la necesidad de completar la acción educativa sobre el niño y al impacto de los programas compensatorios (Palacios y Paniagua, 1992).

La colaboración familia-escuela dirigida a orientar a las familias y a fomentar el acuerdo sobre los objetivos educativos, es una manera de promover el desarrollo infantil y, a la vez, de apoyar y hacer crecer la competencia educativa de las familias ya que, desde el acuerdo y la confianza mutuas, los profesionales de la educación pueden ayudar a las familias a reforzar determinadas prácticas educativas y a hacer ver los problemas implicados en otro tipo de actuaciones.

La atención en el momento evolutivo inicial del niño depende de las condiciones que el adulto le proporcione. La familia y la escuela son los contextos que contribuyen a crear el ambiente adecuado que propicie el desarrollo saludable del niño, es decir, que crezca física, psíquica y emocionalmente sano.

Importancia del contexto familiar en el desarrollo infantil

La responsabilidad de educar a los hijos ha recaído durante muchos años en el grupo familiar y progresivamente, la escuela y otros agentes educativos han ido asumiendo la tarea y la responsabilidad de satisfacer las necesidades que plantea el desarrollo de los niños y las niñas y de preparar su futuro en el seno de la sociedad.

La familia es para el niño su primer núcleo de convivencia y de actuación, donde irá modelando su construcción como persona a partir de las relaciones que allí establezca y, de forma particular, según sean atendidas sus necesidades básicas (Brazelton y Greenspan, 2005). Este proceso de construcción de su identidad se dará dentro de un entramado de expectativas y deseos que corresponderán al estilo propio de cada núcleo familiar y social.

Los padres como primeros cuidadores, en una situación "suficientemente" buena, establecerán un vínculo, una sintonía con el niño/a que les permitirá interpretar aquellas demandas de atención y de cuidado que precise su hijo en cada momento. Ellos serán los primeros responsables en la creación de unos canales y significación que favorecerán la construcción de la identidad del niño. López (1995, 9) a partir de sus investigaciones sobre las necesidades de la infancia y la atención que éstas precisan afirma que:

"… Para la infancia no es adecuado cualquier tipo de sociedad, cualquier tipo de familia, cualquier tipo de relación, cualquier tipo de escuela, etc. sino aquéllas que le permiten encontrar respuestas a sus necesidades más básicas. El discurso de las necesidades es hoy especialmente necesario, porque no todos los cambios sociales

que se están dando en la estructura familiar y en la relación padres e hijos están libres de riesgos para los menores".

Las prácticas educativas parentales no sólo son la primera influencia para el niño y la niña sino también la más significativa ya que muestran la manera en que los niños son educados y tratados por sus padres según algunas investigaciones como las de Ainsworth y Bell (1970); Schaffer y Crook (1981); Rodrigo y Triana (1985); Palacios y Oliva (1991); Goodnow (1996); Rodrigo y Palacios (1998); Hidalgo (1999); Palacios; Hidalgo; Moreno (2001); Sánchez (2001); Alonso García (2002); Barudy (2005).

Según Barudy (2005) los buenos tratos a niñas y niños aseguran el buen desarrollo y el bienestar infantil y son la base del equilibrio mental de los futuros adultos y, por tanto, de toda la sociedad. El punto de partida de los buenos tratos a la infancia es la capacidad de madres y padres para responder correctamente a las necesidades infantiles de cuidado, protección, educación, respeto, empatía y apego. La competencia parental en estos aspectos vitales permite que las niñas y los niños puedan crecer como personas capaces de tener una buena autoestima y de tratar bien a los demás.

Este autor ofrece una descripción precisa de los daños que pueden causar la falta de competencia y a menudo de conciencia de madres y padres que por diversos factores de tipo individual o contextual están demasiado ocupados con sus problemas profesionales o sentimentales para hacerse cargo de sus hijos y proyectan en éstos sus propias carencias e insatisfacciones**.** Esta clase de malos tratos, a menudo inadvertidos, pueden causar trastornos de apego y otros síntomas del comportamiento que manifiestan el sufrimiento invisible de los niños.

Es evidente que la familia juega un papel fundamental al ser el contexto en el que las niñas y los niños establecen sus primeros vínculos afectivos, en donde aprenden las primeras cosas y en donde el mundo comienza a cobrar sentido. También es cierto, que la red social de apoyo de la cual disponía la familia (abuelos, vecinos, ...) que de alguna manera ejercía una función de coparentalidad, ha ido mermando su presencia debido a transformaciones socioculturales de diversa índole como la pérdida de la primacía del modelo familiar, la incorporación de la mujer al mundo laboral extradoméstico, el retraso en la edad de la maternidad, el cambio en las tipologías familiares, el incremento en la esperanza de vida (Aparici, 2002). Y cada vez existe más conciencia social de que el cuidado de la primera infancia debe hacerse de forma diferente a como se realizaba tradicionalmente.

La desaparición de apoyos sociales en el propio ámbito familiar y la falta de otros nuevos en la organización de las sociedades modernas, hace que muchas familias se encuentren inseguras y desorientadas en cuanto a pautas de crianza adecuadas y modelos educativos coherentes y que, en consecuencia, acaben «delegando» la educación de sus hijas e hijos en los profesionales de la educación (Vila, 2000a, 2000zb). De ahí que la educación infantil aparezca cada vez más como una necesidad imperiosa de la vida moderna en relación con el cuidado de las niñas y niños.

Vila (2006) en su análisis de los nuevos contextos de crianza opina que quizás sea cierto que haya familias desorientadas respecto al ejercicio de sus responsabilidades, pero no lo es tanto que deleguen la educación de sus hijos e hijas o que los abandonen a su suerte. Ante la nueva configuración social, este autor reclama la intervención del sistema educativo hacia esas familias que no pueden imaginar para

qué mundo tienen que educar. Todo esto hace todavía más patente y relevante la necesidad de apoyo entre la escuela infantil y la familia, siendo en muchos casos la Escuela Infantil el único referente claro y estable que tienen los padres para contrastar y conformar su modelo de crianza.

En la actualidad desde la perspectiva ecológica y sistèmica hay un amplio debate sobre qué tipo de cuidado es el óptimo en la primera infancia y cual es el impacto real en la educación infantil (Bronfenbrenner, 1985, 1987). Las aportaciones científicas de la psicopedagogía y la neurología sostienen que la construcción de la estructura emocional y cognitiva se produce durante los primeros años de la vida del niño, y que la atención educativa precoz es una condición para el desarrollo de los niños y las niñas. Y esta consideración es una finalidad más que suficiente para situar la atención infantil escolar en un lugar preeminente.

El origen sobre el que se fundamenta la capacidad de las conductas sociales y adaptativas se encuentra en la relación afectiva que el bebé establece, desde las primeras interacciones con la madre o persona que la sustituye. Este lazo afectivo fuerte y duradero, apego, permite al niño la adquisición de seguridad en el entorno, y más tarde la exploración de éste. Estas conductas adaptativas, facilitan la supervivencia del hijo o la hija mientras no son autónomos, y se refieren a las llamadas de atención que el bebé lanza a la madre a través de sonrisas, llantos, balbuceos, etc. y a los acercamientos y contactos físicos que realiza.

Las investigaciones que Bowlby (1969), Ainsworth y Bell (1970) llevaron a cabo con niños criados en instituciones y separados de sus familias, pusieron de manifiesto la importancia que la familia tiene para la salud mental de los hijos, y sobre todo, para la capacidad de establecer vínculos afectivos con posterioridad. Las experiencias de amor y seguridad, o por el contrario de temor y soledad, que los niños tengan en sus primeros años pueden ser determinantes para el desarrollo de su personalidad futura.

Spitz (1972) observó también el desarrollo de los niños institucionalizados que habían sido abandonados por sus familias entre el tercer mes y el primer año de vida, y que eran cuidados sin suficientes estímulos afectivos, descubriendo así los importantes retrasos cognitivos y sociales que manifestaban estos niños, además de su mayor susceptibilidad a las enfermedades infecciosas. Según este autor el factor fundamental que capacita al niño para construir una imagen de sí mismo y su mundo procede de las relaciones entre madre e hijo, una relación privilegiada.

La parentalidad competente se caracteriza por un modelo afectivo de apego seguro, un estilo relacional centrado en las necesidades de los hijos y una autoridad afectuosa caracterizada por la empatía, pero con la capacidad de establecer límites. Según los autores, un clima familiar con estas características, se torna un factor protector importante y en una fuente esencial de resiliencia, lo que resulta clave, sobre todo, para los niños que viven en condiciones de pobreza y riesgo social. De ahí que el apego seguro y la parentalidad competente resulten particularmente cruciales en la primera infancia debido a que influyen de manera importante en el desarrollo de la personalidad, en aspectos tan esenciales, como el desarrollo emocional, cognitivo y adaptación social, así como el desarrollo de comportamientos resilientes, entre otros (Marrone, 2001).

La educación infantil: una forma de apoyo social a las prácticas educativas familiares

El proceso de socialización se inicia en la familia y continúa y se complementa en la escuela. La primera infancia constituye el período más apto para la socialización, ya que es cuando la persona adquiere su primera identidad social y personal. La propia identidad se construye en un proceso de interacción social que tiene lugar fundamentalmente en el ámbito familiar. De manera que los primeros entornos sociales se convierten en fuertes predictores de la incipiente configuración del autoconcepto y del nivel de autoestima del niño pequeño (Alonso García y Román Sánchez, 2005).

Inmerso en este proceso de construcción, el niño llega a la escuela de educación infantil y pasa de ser un anexo de su familia, a ser visto y reconocido como él mismo, como una "persona" que existe separadamente de su núcleo familiar pero que no está constituida ni en su autonomía ni en su independencia y, lo más importante, este paso en la adquisición de su independencia no ha sido decisión suya. De ahí la importancia que la separación del entorno familiar sea bien vivida, que el niño se sienta seguro en relación a sus padres, que se le haga saber o sentir que no es "abandonado" en un entorno desconocido. Así la manera como haya vivido la separación de los padres influirá significativamente en su estado emocional, de forma que la ansiedad y los sentimientos de inseguridad harán disminuir su disponibilidad para investir otro entorno y acceder a nuevas experiencias. Si la separación ha podido ser vivida con la suficiente seguridad afectiva, el acceso al conocimiento y al mundo exterior le servirán como compensación a la ausencia o al sentimiento de pérdida del otro. Un clima de acogida y seguridad favorecerá la adquisición del conocimiento de sí mismo y la adquisición de los aprendizajes.

Convencidos de la importancia de las figuras de crianza, planteamos que la Escuela Infantil dirigida a la educación de los niños menores de seis años representa un apoyo social a la labor educativa de las familias. Hoy en día está cada vez más generalizada una concepción de la educación que va más allá de los aspectos instructivos y que coloca en primer plano la importancia de construir desde la educación un conjunto de valores, normas y actitudes que permitan convivir en el futuro (Delors, 1996).

De acuerdo con Vila (1995, 1998) para poder incidir desde el contexto escolar en la mejora de las prácticas educativas familiares es importante que la escuela y la familia mantengan canales de comunicación y relaciones de confianza y comprensión.

Como ya se ha insistido en apartados anteriores recibir durante la infancia un buen trato proporciona una óptima salud mental y física. El bienestar infantil debería ser la finalidad de cualquier modelo educativo ya sea en un contexto familiar como escolar. La Educación infantil a través de sus profesionales, de su currículum y de la organización de contextos educativos de calidad debe asegurar este bienestar. Barudy y Dantagnan (2005) coinciden con Brazelton y Cramer (1993) al señalar las necesidades básicas a satisfacer en las primeras edades.

En primer lugar estarían las *necesidades fisiológicas* que incluye permanecer vivo con buena salud, recibir comida en cantidad y calidad suficientes, vivir en condiciones adecuadas, estar protegidos de peligros reales, disponer de asistencia médica y vivir en un ambiente que permita una actividad física sana.

El niño tiene necesidad de estructuras, de normas bientratantes y éticamente aceptables si su finalidad es la convivencia, el respeto de los derechos humanos y la aceptación de la diferencia. Por último, hay que considerar la *necesidad de valores.* Los niños tienen derecho a creer en valores que les permitan sentirse parte de su cultura, son los valores que dan sentido ético al buen trato. Interiorizar las reglas sociales mediante valores positivos y significativos permite que los niños se sientan dignos, orgullosos y confiados en los adultos de su comunidad.

Por otra parte, no hay que olvidar la *necesidad de mantener lazos afectivos seguros y continuos* esto es, la necesidad de vínculos, de aceptación y de ser importante para el otro. También son importantes las n*ecesidades cognitivas* desarrolladas a través de la estimulación, la experimentación y el refuerzo que ofrecen los adultos. Las *necesidades sociales* se ven satisfechas a través de la comunicación, la consideración y el reconocimiento como personas válidas. Para existir como ser social es importante que el niño se represente como un valor para la sociedad, como una persona singular.

Análisis de la colaboración familia-escuela

La escuela se convierte en un pilar básico para implementar la educación por diversos motivos. Es la única que acoge la totalidad de la población durante un intervalo de tiempo suficientemente extenso para trabajar unas actitudes favorables de una manera graduada y sistemática. Y por otro lado, porque acoge a los niños desde las primeras etapas de la vida, cuando se está formando su personalidad, en un momento receptivo idóneo para su aprendizaje y desarrollo, de ahí la trascendencia de la intervención preventiva y la atención temprana que implica en la práctica cuidar de los primeros años de los niños y las niñas.

El tiempo y el espacio de crianza y de la primera educación son un tiempo y un espacio esenciales para responder a necesidades actuales como la conciliación de la vida familiar y laboral, la detección, avaluación y apoyo a niños con necesidades educativas específicas y a sus familias, la integración en la diversidad y la corresponsabilidad educativa.

El planteamiento de la corresponsabilidad educativa o responsabilidad compartida y los marcos de colaboración escuela-familia (Cunningham y Davis, 1990; Jubete, 1993) cobra sentido porque la educación infantil no se puede realizar al margen de la familia. Se trata de una propuesta de cooperación educativa que trabaja en la dirección de mejorar las condiciones de la escolarización de los niños atendiendo a sus procesos de crecimiento (Parellada, 2000).

Es difícil educar sin el consentimiento y la aprobación de los padres y madres y conseguir una intensa comunicación y complicidad entre la escuela y la familia, si no es desde el inicio del proceso escolar en la etapa de infantil porque es cuando las familias configuran su propio modelo de parentalidad. La escuela infantil, más que nadie, ha de potenciar y reforzar las capacidades educativas de los padres y madres a través de múltiples recursos, como los talleres de padres y madres, los espacios familiares, las maletas didácticas, etc. (Arnaiz, 2000, 2006). En estas primeras fases los padres y madres no sólo buscan como aprender a alimentar, dormir, consolar a su hijo sino que necesitan plantearse cuestiones esenciales y transcendentes como que quiere decir educar, que espacio se concede a las demandas de los hijos, que espacio ha de ocupar su hijo en el tejido familiar, cuales son sus propias capacidades como educadores... Por tanto, entre otras razones, cuando las familias tienen un hijo buscan

contextos de acogida y otras familias en situación parecida para compartir, dialogar, interrogarse, contenerse, como puede constatarse en la amplia, variada y descentralizada red de posibilidades de encuentros de familias organizadas en talleres, cursos de masajes para bebés, conciertos de música clásica, formación en yoga para familias... Grupos estables de familias que incluyen la presencia de los hijos y que aglutinados por intereses culturales y/o reflexivos se convierten en contextos de crecimiento para las competencias parentales (Elorza y Rubio, 2000).

Por parte de la escuela, el reconocimiento del niño como persona tiene que tener en cuenta su entorno, y para ello contar con su familia. Muchas veces, las reticencias a que la familia se implique en el proceso educativo de sus hijos vienen dadas por la escuela misma, más concretamente por los educadores, que a veces ven a los padres como personas ajenas a la educación de los niños, cuando, por el contrario, deberían ser cómplices en este proceso educativo. Otras veces, los educadores entienden que la familia tiene que trabajar codo a codo con la escuela y son los padres los que no ven la necesidad o no saben como hacerlo (Oliva y Palacios, 1999).

Para adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad la escuela debe abrir sus puertas y contar con la participación y la ayuda de las familias. La escuela debe convertirse en una comunidad de aprendizaje abierta permanentemente a la colaboración de las familias. El papel de las familias es muy importante y mejora la eficacia del sistema educativo, tal y como ya se ha constatado en diferentes experiencias de comunidades de aprendizaje.

Las experiencias expuestas por Palliser, Galbany y Valldeneu (2008); Díez (2007); Blasi (2006); Morón (2005); Abeyá (2005); Alpi (2003); Martí (2003); Gutiérrez (2002); Gómez (2002); Carvajal (2002); Ortells y Vilanova (2001); Otsoa (2001); Rodríguez (2000) son muy elocuentes y muestran la riqueza de las posibilidades de participación y de corresponsabilidad en el espacio educativo.

Las relaciones de la escuela con las familias tienen que ser fluidas y constantes por el derecho que los padres y las madres tienen a ser informados de los procesos que siguen sus hijos e hijas para poder orientarlos de la forma más adecuada posible, con la consiguiente coordinación, y como colaboradores de este mismo proceso dentro del aula. La maestra no es la única que sabe, también hay familiares que pueden mostrar su experiencia sobre las actividades que se llevan a cabo en la escuela.

La escuela infantil también es una potenciadora de los espacios de encuentro y comunicación, un contexto de integración de la población recién llegada, a través de su tarea estrechamente vinculada a las familias, y, como saben muy bien los mediadores culturales, la integración requiere comunicación y la posibilidad de compartir elementos comunes.

Existe un pleno consenso en considerar la relación con las familias como un elemento esencial en la educación infantil, relación que se supone debe ser tanto más estrecha cuanto más pequeño sea el niño. Sin embargo estas relaciones son en general escasas y débiles aunque en esta etapa suelen ser mayores que en otras etapas educativas tal como muestran algunas investigaciones como las de Palacios y Oliva (1991), Busquets (2000).

En parte es así porque las relaciones entre padres y educadores son complejas, llenas de implicaciones emocionales y de expectativas mutuas. Al plantear la

colaboración entre la escuela y la familia hay que tener presente la diversidad de realidades y situaciones familiares que caracteriza la sociedad actual. Entre ellas, la composición de la familia, con su estilo educativo y su procedencia cultural.

La familia en muchos casos se aleja del prototipo padre+madre+hijos biológicos. Cada vez es más frecuente encontrar familias en las que ha habido una separación o divorcio, las monoparentales, las adoptivas, los niños acogidos por familiares, padres o madres homosexuales, las familias sustitutas, etc. Y todavía hay una fuerte tendencia a considerar como indeseables, negativas o al menos problemáticas para el desarrollo de los hijos las composiciones familiares que más se alejan de la tradicional. Sin embargo la investigación ha acumulado incontables evidencias que muestran que en lo que el desarrollo infantil respecta, lo importante no es el tipo de familia en que se crece sino el tipo de relaciones que en la familia se dan entre los adultos, y entre los adultos y los niños. No es pues la estructura lo que más importa, sino las relaciones y las interacciones (Palacios y Paniagua, 2005).

Tener en cuenta la diversidad de estructuras y composiciones familiares es fundamental para el trabajo educativo, tanto en el trato ecuánime y sin prejuicios con las diferentes familias, como en el trabajo con los niños, particularmente en lo concerniente a contenidos relacionados con el hogar, la familia, y la vida familiar. Al hacer referencias a una familia ideal, se corre el riesgo de dar la impresión a algunos niños de que su familia es rara, o no es una "auténtica familia". Hay que incluir las diferencias como algo normal en los mensajes verbales cotidianos, en los cuentos y en otros materiales o cuando se trata explícitamente la familia como tema aunque no siempre es fácil.

Respecto a la diversidad familiar, un claro ejemplo de la sensibilidad del centro que conviene manejar con cuidado tiene que ver con cosas aparentemente triviales como a quien se convoca a las reuniones, el sentido del día del padre o el día de la madre por ejemplo, o de algunas celebraciones y fiestas culturales. Destacar la idea de la diversidad como pluralidad y como fuente de riqueza es muy aconsejable.

Probablemente en las aulas hay más diversidad de situaciones de las que oficialmente se conocen dado que no todas las familias comparten con el centro su situación familiar. Con frecuencia madres homosexuales se presentan como familias monoparentales y no comentan su vida en pareja; o madres y padres en proceso de separación en ocasiones no plantean esta situación en el centro hasta que la separación es totalmente firme. Algunos consideran este tema como privado y temen que produzca rechazo. En la medida en que el centro trate los temas familiares con amplitud de miras, tolerancia, prudencia y confidencialidad, las distintas familias se pueden sentir más cómodas y acogidas en sus distintas situaciones.

Contextos o ámbitos de participación de las familias en la escuela

Las familias constituyen un elemento esencial en la escuela de Educación Infantil ya que son las responsables, en primera instancia, de transmitir toda la información relevante sobre sus hijos a los profesionales, permitiéndoles entender los procesos por los que están pasando y facilitar así una intervención más ajustada. Y la escuela complementa a la familia facilitando modelos y estrategias de educación de los niños y niñas, y estimula la implicación familiar en la construcción de proyectos educativos comunes estableciendo canales de comunicación, espacios y momentos de participación en un clima de colaboración y cordialidad basado en unas relaciones de mutua confianza y comprensión.

Las estrategias más habituales de favorecer la participación de las familias son los intercambios de información formales, como las entrevistas de la educadora con la familia, las reuniones, las circulares o los informes individuales, o estrategias más informales, como el contacto diario en las entradas y salidas. Otras maneras de favorecer este contacto es organizando actividades donde se requiera su participación. En las aulas los educadores pueden solicitar la ayuda de los padres para que amplíen conocimientos sobre un tema o enseñen alguna habilidad a los niños. Esto hace que su propio hijo se sienta especial, por unos momentos, que se vea reconocido por sus compañeros lo cual le ayuda a favorecer su autoestima y a reafirmar los lazos afectivos, seguros y continuos.

La organización de fiestas, talleres o actividades extraescolares también es una incitación a que los padres participen de lo que hacen sus hijos y con sus hijos. Tal vez sea una forma más adecuada para empezar a favorecer esta participación, ya que, como en los casos anteriores del aula, no es un único padre o madre el que participa, sino que son grupos de padres o todas las familias del centro. Así los padres pueden sentirse menos cohibidos o incómodos delante de los niños, pueden mostrarse más espontáneos y comunicarse más con sus hijos, satisfaciendo sus necesidades sociales y las de sus hijos.

Las escuelas y talleres para los padres son otra alternativa de participación, aunque vayan destinadas sólo a los adultos, buscan satisfacer la necesidad de conocimiento de los padres, compartir problemáticas, resolver dudas que se plantean las familias cuando tienen hijos, y ello repercute positivamente en la relación con sus hijos ya que les ayuda a comunicarse mejor, a entenderlos más, y por tanto a poder satisfacer mejor las necesidades para que los niños mejoren su bienestar.

Los espacios y momentos de participación y de colaboración con los padres y madres se concretan en:

- Contactos diarios en la llegada y recogida de los niños

- Entrevistas individuales antes de la incorporación y tutorías a lo largo del curso

- Reuniones trimestrales de cada grupo o nivel en las que se les informa de los contenidos de trabajo del trimestre y se recogen sus propuestas e inquietudes.

- Intervención en la organización y realización de fiestas, actividades extraescolares, representaciones teatrales, decoración ...

- Charlas, tertulias, 'escuela de padres', talleres... en espacios "sólo para adultos"

- Participación en el Consejo Escolar, AMPA y delegados de aula

- Intercambios de información (contacto diario, entrevista, cuestionarios, informes individuales, notas informativas …)

- Información de carácter general (reuniones, información escrita …)

- Implicación esporádica de los padres en tareas de apoyo (período de adaptación, presentación de actividades y profesiones, talleres, actividades extraescolares, fiestas, otros como colaboraciones en tareas de bricolaje, adecuación de espacios …)

Así pues, convencidos de la importancia de las figuras de crianza, planteamos que la Escuela Infantil dirigida a la educación de los niños menores de seis años representa un apoyo social a la labor educativa de las familias.

Ejerce una función preventiva referida al diagnóstico precoz que desde la escuela se puede hacer de ciertas anomalías físicas o psíquicas: hipoacusia, dificultades en el lenguaje, motrices, conductuales, emocionales, etc., de todos es sabido el papel importante que supone la estimulación precoz y los programas de integración en niños que presentan discapacidades o dificultades específicas.

La escuela puede detectar también dificultades en el ámbito sociofamiliar que desembocan en intervenciones conjuntas con equipos interdisciplinares en programas socioeducativos dirigidos a la mejora de las relaciones parentales con familias multiproblemáticas (Ferrer y Riera, 2003a; 2003b; 2003c; 2005b; 2005c; 2007; 2008).

La Educación Infantil es especialmente importante para superar los problemas que presenta la población de riesgo, es decir, aquellas personas que por sus condiciones de vida pueden llegar a presentar problemáticas graves (Ferrer y Riera, 2005a). Los resultados obtenidos en los estudios que tratan sobre las dificultades socioculturales de las familias y sus efectos en el proceso evolutivo de los niños ponen en evidencia que el nivel escolar infantil es el más adecuado para las funciones compensatorias de la educación.

El concepto de educación compensatoria surge como una realidad válida, a partir de la aceptación de factores ambientales como posible causa del retraso en el desarrollo infantil. Si la pobreza cultural de un entorno familiar podía ser una razón por la cual un niño con determinadas aptitudes innatas avanzara intelectualmente a un ritmo inferior al adecuado, la solución práctica era compensar a través de experiencias escolares infantiles que estimularan cognitivamente. Los programas norteamericanos de la década de los 60 se basaban principalmente en esta idea. Unos de los más relevantes ha sido el llamado *programa Head Start* (EUA, 1964), programa pionero de educación compensatoria cuyos objetivos eran mejorar el nivel de salud, normalizar el desarrollo socioemocional e intelectual de los niños y aumentar la fluidez verbal.

Ámbitos y contextos de intervención

Los contextos de intervención directa cuyo objetivo prioritario son el niño y la niña y la promoción de su bienestar emocional hacen referencia a las intervenciones que pueden tener lugar en uno o varios de los siguientes ámbitos: el contexto familiar y lugares claves de la comunidad como la escuela, los espacios comunitarios, los servicios para padres e hijos.

A continuación se describen brevemente algunos programas de intervención relacionados directamente con las familias o con servicios educativos dirigidos a la primera infancia con el objetivo de conseguir el bienestar infantil (Ferrer, Mir y Riera, 2008).

Programas de intervención con familias en la primera infancia

Actualmente, es necesario incorporar servicios de promoción y apoyo a las familias con niños y, a la vez, favorecer programas de prevención y detección de situaciones de dificultad para que no lleguen a ser consideradas de riesgo. Dado que actualmente se están produciendo cambios sociodemográficos vertiginosos es un buen momento para poder ofrecer nuevos ámbitos de salud para la primera infancia.

En las últimas tres décadas han ido apareciendo en el contexto europeo (AAVV, 2002; Abeyà, 2005), y también en el nuestro más cercano (Antón, 2003; Ferrer, 2008), algunos programas y servicios destinados a la prevención y promoción de la salud mental de los niños a partir del trabajo con las familias. Algunos de estos programas trabajan únicamente con los padres mientras que otros focalizan su atención en fortalecer las relaciones entre padres e hijos y así trabajan con ellos simultáneamente. Realmente los programas más efectivos son aquellos que ofrecen a las familias una atención frecuente y regular durante varios meses.

El trabajo grupal con padres e hijos es una metodología útil como medio de intervención directa en el campo de la promoción de la salud mental infantil, ya que promueve el desarrollo de la capacidad de los padres para ofrecer respuestas sensibles a los hijos así como la capacidad de observación y reflexión tanto de las conductas infantiles como de las propias actuaciones, factores que serán decisivos en el desarrollo de una buena vinculación (Ferrer, Mir y Riera, 2008).

Se indican a continuación algunos de estos programas:

Anna Freud Center (Londres, 1984). Este programa tiene como referencia el modelo psicoanalítico y concretamente los trabajos de Winnicott (1990) sobre espacio transicional. En este servicio se pretende favorecer el vínculo afectivo a partir del juego como actividad agradable entre madre e hijo.

Programa "Tempo per le Famiglie" (Italia, 1982). Estos programas se han puesto en marcha en los ayuntamientos italianos de Pistoia, Milán, Módena entre otros. Trabajan con madres e hijos menores de 3-4 años en grupos estables y su principal objetivo es ofrecer un espacio de relación para los niños y compartir vivencias relacionadas con la maternidad.

New Fulford Family Centri (Bristol). Es una variedad de servicios para niños menores de cinco años y sus padres que incluyen actividades educativas y terapéuticas. En su evaluación han demostrado ser eficaces en el fortalecimiento del vínculo afectivo y en la prevención de abusos físicos y sexuales, entre otros.

National Newpin (Londres). Esta organización, que tiene la sede en Londres, ofrece métodos de intervención temprana a niños en riesgo identificados por pediatras y personal de los servicios sociales. Los programas que llevan a cabo han demostrado su efectividad en la mejora de las relaciones padres-hijos a la vez que se favorecen los vínculos afectivos.

Equipos SOS Enfants-Famille y la Universitat de Lovaina (Bèlgica, 1983). Trabajan principalmente con niños maltratados y sus familias y desarrollan investigaciones sobre el fenómeno del maltrato infantil y el diseño de programas para prevenirlo y erradicarlo.

Maison Vert de Françoise Dolto (París, 1979). De inspiración psicoanalítica ayuda a padres e hijos a realizar una progresiva separación acompañados de terapeutas que dan pautas y ayudan en este proceso, de este modo se prepara la adaptación para una futura escolarización.

Espacios familiares (Barcelona, 1989). El Espacio Familiar es una nueva tipología de servicio socio-educativo destinado a padres y madres de niños en primera infancia. Tiene un aspecto claramente preventivo y educativo para las familias. Pretende mejorar las habilidades de crianza, favorecer la capacidad empática de los padres, ofrecer respuestas sensibles a los hijos, vivenciar otros modelos de interacción a través del trabajo en grupo y paliar el sentimiento de aislamiento y debilidad de los padres y madres.

Programa Primeros Pasos (Child Guidance Clinic, Los Angeles, 1924)**.** Este programa ofrece ayuda a las familias cuyos bebés y niños pequeños (entre 0-36 meses) están en riesgo de entrar en los servicios de salud mental o de educación especial en el futuro. El programa promueve una relación sólida entre padre-madre e hijo usando un modelo de intervención basado en el hogar.

Preescolar Na Casa (Galicia, 1977) Es un programa de formación de padres con niños de 0 a 6 años cuyo principal objetivo es ofrecer información sobre aspectos de la vida diaria y como ayudar al desarrollo de los hijos. En sus inicios este programa cubría la atención a los niños en zonas rurales y actualmente incluye diferentes modalidades: publicación de revistas y artículos, programas de radio y televisión, sesiones de orientación, etc.

En la comunidad balear han aparecido algunas experiencias con carácter innovador, impulsadas por la iniciativa de instituciones públicas y privadas, que tienen por objetivo la atención al niño y a su familia desde la vertiente socioeducativa como los 'espais familiars' (Mir y Riera, 2004).

Espai Familiar 'Camp Redó' (Palma, 2003*).* Este programa de intervención tiene como objetivo fundamental promover servicios destinados a la atención a la primera infancia y a las familias. Trabaja el vínculo afectivo padres-hijos y pretende ser una medida de prevención de la salud mental infantil incidiendo en los sistemas relacionales de la familia para incrementar las competencias y las habilidades parentales (Ferrer, 2008). El perfil de los destinatarios del programa incluye a familias

con niños menores de tres años: madres adolescentes, familias monoparentales, inmigrantes y usuarios en proceso de valoración en relación a la competencia familiar. Los usuarios del servicio son derivados desde diferentes administraciones públicas: familias remitidas por el servicio de pediatría de la zona, familias cuyos hijos están en proceso de retorno después de un acogimiento temporal, familias usuarias de los servicios sociales de atención primaria, familias atendidas por el equipo de Infancia y Familia en proceso terapéutico, y también otras familias que no requieren ningún apoyo psicosocial.

Organización de contextos optimizadores del desarrollo infantil: físico, temporal, relacional-emocional

La intervención educativa durante la etapa de Educación Infantil está orientada a procurar a los niños y a las niñas, desde su nacimiento hasta los seis años, experiencias significativas y placenteras adaptadas a sus necesidades de conocimiento y relación, a crear las condiciones que potencien el desarrollo de sus capacidades y bienestar global. Todo el proceso educativo tiene la finalidad de que el niño y la niña sean sujetos activos de su aprendizaje, esto conlleva que en la escuela se deben crear las condiciones necesarias para favorecer el desarrollo global y el bienestar de los niños en el sentido más amplio.

Contexto físico

El entorno físico juega un papel fundamental en el bienestar de los niños y el personal que trabaja en el centro. Cuidar la calidad de los espacios y equipamientos de los centros contribuirá a generar sensaciones de bienestar y armonía.

La escuela debería ser un lugar habitable, un lugar de encuentro porque el espacio acoge a los que allí habitan, así la escuela entendida como ámbito capaz de acoger a los niños y a los adultos ha de proporcionar sentimientos de seguridad, confortabilidad y bienestar. Así, tendrían que evitarse los centros educativos excesivamente grandes y masificados que convierten a los sujetos en el anonimato y potenciar las escuelas pequeñas ya que resultan instituciones mucho más amables y educativas.

Un espacio habitable es aquel que favorece también la intimidad, niños y adultos necesitamos encontrar espacios recogidos donde poder estar solos, o en compañía de otro, espacios donde proteger nuestra privacidad. El rincón del descanso, el espacio mullido de la biblioteca, el rincón de la música, el tronco de un árbol, son espacios favorecedores de esta búsqueda de soledad y aislamiento que todos deseamos en ciertos momentos. El espacio habitable debe ser pausado y ordenado, ya que contiene y da tiempo. En este sentido, hay lugares que invitan a quedarse, que transmiten ritmos tranquilos y pausados mientras que otros pueden resultar estresantes y caóticos. Es, a través de la organización, la distribución y orden del material, la calidad estética del mismo (equilibrio cromático, perceptivo y sensorial, decoración sin estereotipos infantiles) que se consigue crear este clima ambiental de tranquilidad y armonía.

El espacio como escenario de acción-interacción deberá adaptarse a las necesidades de los niños y niñas (fisiológicas, afectivas, de socialización, autonomía, juego, movimiento, exploración...) de manera que se puedan apropiar y situarse en el mismo, relacionarse con los objetos y las personas e ir construyendo unas relaciones

más saludables con el mundo que le rodea. Los niños deberían encontrar ámbitos de juego y actividad diversificados: espacios de juego simbólico, espacios para el movimiento, espacios para la expresión plástica y musical, espacios para la manipulación y experimentación con objetos y materiales diversos, etc. En esta etapa, el material resulta un importante instrumento para la actividad y juego, deber ser variado, polivalente y estimulante, que les permita la manipulación, observación y construcción.

Según David y Apple (1986) el espacio en estas edades debería responder a la necesidad de espacio y movimiento de los niños, que el niño pueda ocupar con su actividad y recorrer de acuerdo a sus capacidades motrices y cognitivas de cada momento, permitir moverse y desplazarse sin molestarse los unos a los otros y que incluya situaciones que el niño pueda dominar sin peligro.

Contexto temporal

La organización temporal es otro elemento que debe ser considerado en la Educación Infantil. Se debe cuidar al máximo la planificación de la jornada escolar, teniendo en cuenta las peculiaridades y necesidades de la etapa de 0 a 6 años, respetando la alternancia de tiempos de actividad con los de descanso, los de relaciones grupales con actividades individuales, etc. Es básico respetar los principios del desarrollo socio-afectivo y cognitivo, manteniendo una organización del tiempo lo más saludable posible, sin forzar el ritmo de la actividad y manteniendo determinadas constantes temporales.

Es, en la vida cotidiana de la escuela, pensada en todos sus detalles lo que garantiza la presencia o ausencia de estimulación necesaria para la salud, el desarrollo y crecimiento psicomotor y psicosocial de los niños y niñas. Es necesario ofrecer un marco estable de referencia que orienta al niño y le permite prever las situaciones. La regularidad y el equilibrio en las rutinas diarias ayudan a ordenar el pensamiento y ofrecen la seguridad y contención necesarias para el buen desarrollo de los niños.

La actitud de los profesionales también marca y condiciona la vivencia temporal de los niños en la escuela, su actitud relajada y serena ayudará a crear un ambiente de calma y seguridad emocional. La capacidad de espera y escucha del adulto permitirá flexibilizar y organizar las actividades en función de las demandas de los niños, atendiendo su ritmo así como el nivel de cansancio o interés que puedan manifestar en cada momento. Sin prisas ni precipitación.

Se trata de organizar la jornada escolar alternando actividades que precisen mayor concentración y atención con otras que favorezcan el movimiento y la exploración, alternando actividades fuera y dentro de la escuela, en espacios abiertos y cerrados, alternando también actividades individuales, en pequeños y grandes grupos.

Un aspecto fundamental a considerar en la organización temporal es la atención al periodo de adaptación del niño a la escuela, se deberá prever con sumo cuidado este periodo favoreciendo la transición del ambiente familiar al ambiente escolar de forma progresiva. El proceso de adaptación es necesario para separarse del entorno familiar y vincularse a un entorno y figuras nuevas. Es un proceso de transición en el que será fundamental contar con la ayuda de los padres para la familiarización del nuevo contexto.

Contexto relacional-emocional

Entendemos la Escuela Infantil como ámbito "resiliente" (la *resiliencia* se refiere a la capacidad del individuo de recuperarse de la adversidad y, más aún, de transformar factores adversos en un elemento de estímulo y desarrollo) en el sentido que aporta a los niños la dotación de un bagaje personal para afrontar situaciones adversas, recibiendo de los adultos los modelajes apropiados para el desarrollo de respuestas adecuadas, aprendiendo a desarrollar respuestas creativas y favoreciendo la autonomía y autoestima entre otros factores.

Las relaciones personales tienen una gran influencia educativa, sabemos que las actitudes y la manera de comportarse tienen un gran efecto en el desarrollo social de los niños y niñas. Una de las tareas principales de la escuela en el campo del desarrollo social y afectivo, es potenciar la autoestima de los niños/as.

Igualmente se deben aprovechar todas las oportunidades a través del currículum formal e informal para estimular en los niños/as el desarrollo de su propia personalidad. En este sentido, el desarrollo de esta etapa educativa parte de un enfoque globalizador y considera de manera especial el ámbito de la identidad y autonomía personal como aspectos fundamentales para trabajar en el currículum de la etapa. Algunos de los aspectos a trabajar, entre otros, son la identificación de las emociones y sentimientos en uno mismo y en los demás, el manejo y control de las emociones intensas, la tolerancia a la frustración, la negociación y la verbalización de los deseos y necesidades, la adquisición de niveles progresivos de autonomía en los diferentes ámbitos (físico, social, resolución de problemas), etc.

Es fundamental en estas primeras edades asegurar la estabilidad y continuidad en las relaciones, para ello se necesita la presencia de los mismos niños en el grupo y de los profesionales que están a su cargo. Elionor Goldschmied (1998) y el Instituto Lòczy de Budapest apuestan por la continuidad de la misma educadora con el grupo durante los tres años. Goldschmied y Jackson (2000) subrayan la importancia de asegurar al niño una continuidad de experiencias con un alto nivel de calidad que proporcionen al niño seguridad y confianza con su educadora.

Los niños pequeños adquieren gran parte de su aprendizaje en contextos sociales y no como individuos aislados. Los niños viven en un mundo pluripersonal, necesitan adquirir aptitudes para tratar tanto con grupos como con individuos y además, los grupos les proporcionan experiencias que no podrían obtener mediante contactos uno a uno. El aprendizaje está siempre situado en un contexto social y cultural donde el niño participa activamente. Para Vygotsky (1979) el medio social ejerce una gran influencia en el desarrollo; todo aprendizaje viene de la interacción de los seres humanos, y afirma que todo proceso cognitivo parte de un foco social. Da gran importancia al lenguaje, a su aspecto comunicativo y a su relación con la capacidad simbólica, ya que para él, el lenguaje es estrictamente social. Vygotsky sostiene que las funciones psicológicas superiores se desarrollan primero en el devenir de la relación con otros niños más competentes o con los adultos y después se internalizan. El aprendizaje desde esta perspectiva es consecuencia de la interacción entre los niños y/o con el profesor, de manera que el conocimiento se adquiere y se modifica en el marco de comunidades de aprendizaje.

Son numerosos los estudios que señalan la importancia de la interacción con el adulto o con otros niños más competentes en cuanto que proporcionan modelos de

conducta que favorecen el desarrollo. En este sentido, Bruner (1997) propone la idea de "comunidades mutuas de aprendices", esto implica construir escolares que operen como comunidades mutuas de aprendices implicados conjuntamente en la resolución de problemas y contribuyendo todos al proceso de educarse unos a otros.

Del mismo modo, la escuela infantil debería ofrecer una estructura de valores sólida. Interiorizar las reglas sociales mediante valores positivos y significativos permite que los niños se sientan dignos, orgullosos y confiados en los adultos de su comunidad.

El perfil de los profesionales

En consonancia con estos programas y ámbitos de intervención las competencias de los profesionales que trabajan en la Escuela Infantil están relacionadas con los recursos emotivos, cognitivos y conductuales que ellos mismos tienen y que les permitan proporcionar respuestas adecuadas y pertinentes a las necesidades de los niños en cada momento. Las respuestas sensibles y de empatía de los profesionales incluyen notar las señales de los niños, interpretarlas adecuadamente y responder de forma apropiada a sus necesidades. El cuidador que, sin darse cuenta, es insensible al niño le transmite que sus señales de solicitud no son efectivas. Son numerosos los autores como Brazelton y Cramer (1993) y Kaye (1982) entre otros, que destacan la asimetría de estas primeras relaciones, en las que la iniciativa para empezar y mantener la interacción depende fundamentalmente de los adultos, y subrayan su importancia para preparar y equipar al bebé con instrumentos cognitivos y relacionales que necesitará posteriormente para adquirir nuevas habilidades.

El papel del educador es el de crear unas condiciones idóneas que, adaptadas a las necesidades del niño, procuren su bienestar. Jiménez y Molina (1989) apuntan actuaciones concretas como:

- Conocer y atender a las necesidades propias de cada edad (nutrición, relación, conocimiento, actividad/descanso, afectividad, defensa) así como las condiciones que aseguran el cumplimiento satisfactorio y equilibrado.

- Ofrecer seguridad y protección a los niños estableciendo vínculos afectivos seguros y satisfactorios. El adulto debe estar siempre accesible y disponible, la seguridad que transmite su presencia continuada y serena permite a los niños explorar el entorno con confianza.

- Mantener conductas adecuadas frente a los niños, cuidando los gestos, la mirada, el habla, la ubicación. Los gestos suaves, el tono de voz tranquilo, la actitud relajada, una distancia y ubicación que no provoquen dependencia ni inhiban la actividad autónoma de los niños, anticipar con palabras y gestos lo que vendrá después, son algunas de las actitudes profesionalizadoras necesarias para trabajar en esta etapa.

- Definir y organizar unos contextos de coparticipación que sirvan de marco de referencia para la actividad infantil guiando los aprendizajes y ofreciendo un ambiente rico de aprendizaje. Ayudar a los niños a adquirir habilidades y acceder a los significados socioculturales.

- Procurar una actuación coordinada escuela-familia.

- Mantener una observación y actitud de escucha continuada hacia los niños.

- Estar alerta para la detección de cualquier carencia y canalizar la demanda para una intervención inmediata.

- Tener conocimientos de los factores que influyen en la salud de la infancia.

- Fomentar medidas higiénicas en el cuidado del ambiente y en la enseñanza de hábitos de higiene.

En síntesis, el equilibrio y estabilidad emocional del adulto frente a posibles respuestas es otro factor clave del proceso educativo.

Para que la Escuela pueda crear un entorno securizante es preciso que los profesionales sean receptivos al momento madurativo y psicoafectivo del niño. Esta capacidad de acogida requiere una formación donde se contemple la observación, la reflexión, la comprensión de las necesidades afectivas y de los comportamientos emocionales del alumnado.

Conclusiones

La atención en el momento evolutivo inicial del niño y la niña depende de las condiciones que el adulto le proporcione. La familia y la escuela son los contextos que contribuyen a crear el ambiente adecuado que propicie el desarrollo saludable del niño, es decir, que crezca física, psíquica y emocionalmente sano.

Si la educación infantil aparece cada vez más como una necesidad de la vida moderna en relación con el cuidado de las niñas y niños, podemos pensar en ella como en una de las formas de apoyo social más importantes de la familia para fomentar y aumentar su competencia educativa.

La escuela infantil resulta idónea para potenciar la cultura de crianza y reforzar las capacidades educativas de los padres y madres a través de múltiples recursos y canales de comunicación, espacios de acogida y encuentro...

Para poder incidir desde el contexto escolar en la mejora de las prácticas educativas familiares, es importante que familia y escuela mantengan canales de comunicación y unas relaciones de mutua confianza y comprensión.

Las relaciones familia-escuela no sólo deben ser cuidadas con esmero para garantizar acuerdos y continuidades que redunden en el desarrollo infantil tal y como predice la noción de mesosistema (Bronfenbrenner, 1987), sino porque la negociación y el establecimiento de dichos acuerdos y continuidades es una forma de apoyo a la labor educativa de las familias y, también, una manera de que las escuelas puedan adecuar su labor educativa a la diversidad presente en el aula desde el conocimiento del niño y de su familia.

Se plantea la necesidad de estimular la implicación familiar en el proceso de educación con modelos de participación, con un diálogo que haga emerger la necesidad de mejorar el proceso educativo.

Los estereotipos, los prejuicios, los objetivos educativos contrapuestos resultan poco útiles para construir unas relaciones familia-escuela adecuadas que fomenten la continuidad de las prácticas educativas en ambos contextos.

Es importante que las familias con escasas competencias encuentren los apoyos necesarios para modificar sus convicciones y sus comportamientos y que, para ello, existan unas relaciones de confianza mutua entre progenitores y profesionales de la educación que devengan en la posibilidad de negociar y construir proyectos educativos comunes.

Interesan preferentemente contextos de colaboración que propicien programas de asesoramiento familiar que faciliten la adecuación entre las primeras figuras de crianza y los niños pequeños.

El análisis de las interacciones dentro de la familia contribuye a valorar la necesidad de estudiar los primeros entornos sociales como fuertes predictores de la incipiente configuración del autoconcepto y del nivel de autoestima del niño pequeño.

Para garantizar el crecimiento y desarrollo de un niño y una niña es preciso prestar atención y colaborar con sus familias. La corresponsabilidad educativa se ha de plantear desde el inicio del proceso escolar porque es cuando las familias configuran su propio modelo de parentalidad y la escuela infantil puede potenciar y reforzar las capacidades parentales.

Una decisión a tener en cuenta iría encaminada a consensuar el modelo educativo que debe guiar las respuestas familiares y dar coherencia a las actuaciones que se hagan tanto en el seno del grupo familiar como en las relaciones con el centro educativo. A menudo se plantea la conciliación familiar y laboral para dar más satisfacción a las necesidades de los adultos que a las de los niños.

Las relaciones afectivas entre los adultos y los menores como base de toda la convivencia. Se trata de garantizar que el afecto pueda favorecer la confianza, y mantener la intensidad de las relaciones, por encima de las situaciones conflictivas y las dificultades. En este sentido los buenos tratos pueden romper el círculo vicioso de la violencia que se perpetúa entre generaciones y crear una cultura general de convivencia (del buen trato) en la sociedad.

El equilibrio y estabilidad emocional del adulto frente a posibles respuestas es otro factor clave del proceso educativo. La tranquilidad, aunque en algún momento pueda ser difícil de mantener, es la clave para que los niños comprendan que los adultos están seguros de lo que exigen y que, a la vez, es inevitable cumplir con las normas propuestas.

Los contextos de colaboración no se limitan exclusivamente al binomio familia-escuela, sino que requiere un planteamiento multisectorial que aborda la coordinación con otros contextos como el familiar, el laboral, el comunitario, y un planteamiento multidisciplinar que incluye diferentes áreas. De ahí que resulte esencial la reflexión conjunta, la comprensión, la cooperación y la convergencia interdisciplinar.

Debido a lo anteriormente expuesto y a la influencia de las figuras de crianza, vemos necesario que, desde el ámbito de los profesionales que trabajan en torno al bienestar y desarrollo de la familia y de sus miembros, se produzcan investigaciones y desarrollos teóricos que estudien a la familia desde todas sus dimensiones y,

sobretodo, que profundicen en las aptitudes, actitudes, cualidades y comportamientos que los padres y las madres realizan habitualmente y como este proceso ejerce su influencia en los comportamientos futuros y en la conformación de la personalidad de sus hijos/as. De esta manera se podrían mejorar las actitudes de los/as padres/madres, y sobretodo, desde otras intervenciones sociales, educativas, etc., se podría formar, ayudar y apoyar a los/as padres/madres y a las familias en sus tareas educativas con los/as niños/as.

Referencias bibliográficas

- AAVV (2002). "La relació amb les famílies". *Infancia eu-ro-pa 02.3*, setembre.
- Abeyá, E. (2005). "Mejor todos juntos, familia y escuela". *Revista In-fàn-ci-a 92*.
- Ainsworth, M.D.; Bell, S.M. (1970). Apego, exploración y separación, ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. En: J. Delval (comp.) Lecturas de psicología del niño, Vol. 1, 1978. Madrid: Alianza.
- Alonso García, J. (2002). Prácticas educativas familiares y autoconcepto. Estudio con niños y niñas de 3, 4 y 5 años. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología. Tesis doctoral.
- Alonso García, J.; Román Sánchez, J.M. (2005). "Prácticas educativas familiares y autoestima". Psicothema, vol. 17, nº 1, pp. 76-82.
- Alpi, L. et al. (2003). "Adaptación a la escuela infantil. Niños, familias y educadores al comenzar la escuela". Madrid: Narcea.
- Aparici, E. et al. (2002). La realitat famíliar a les Illes Balears. Estudis en torn als canvis organitzatius i estructurals de la família. Palma: Lleonard Muntaner.
- Antón, M. (2003). Serveis d'atenció a la infància de 0 a 6 anys. El cas de la ciutat de l'Hospitalet. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Arnaiz, V. (2000). "Los padres en la escuela infantil. ¿clientes o cooperadores?" *Cuadernos de Pedagogía 282, 35-39.*
- Arnaiz, V. (2006). L'adaptació dels infants i les seves famílies a les escoletes de Menorca. Anuari de l'Educació de les Illes Balears, Fundació G.Cifre de Colonya.
- Baldwin, A.L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. Child Development, 19 (3), 127-136.
- Barudy, J.; Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia. Barcelona: Gedisa.
- Blasi, M. (2006). "La construcción del proyecto educativo: vínculos entre familias y profesionales". *Revista In-fàn-ci-a n.100*, nov.-desembre.
- Bowbly, J. (1976). El vínculo afectivo. Buenos Aires: Paidós.
- Brazelton T.; Cramer B. (1993). La relación más temprana. Barcelona: Paidós.

- Brazelton T.; Greenspan S. (2005). Las necesidades básicas de la infancia. Barcelona: Graó.
- Bronfenbrenner, U. (1985). "Contextos de crianza y desarrollo del niño. Problemas y prospectiva". *Infancia y aprendizaje 29, 45-55*.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Bruner J. (1997). La educación, puerta de la cultura. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Busquets, M. (2000). "Família i escola bressol. Una relació a vegades complexa". *In-fàn-ci-a, maig-juny, 5-8.*
- Carvajal, M. (2002). "Os invitamos a educar". *Cuadernos de Pedagogía 311, 19-22*.
- Cunningham, C.; Davis, H. (1990). Trabajar con los padres: marcos de colaboración. Madrid: Siglo XXI.
- David, M.; Appel G. (1986). La educación del niño de 0 a 3 años. Madrid: Narcea.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO. Madrid: Santillana.
- Díez, M.C. (2007). Mi escuela sabe a naranja."Libro de visitas" cap. 16, p.253-278. Barcelona: Graó.
- Elorza, C.; Rubio, T. (2000). "Servicios educativos para padres noveles". *Cuadernos de Pedagogía 282, 31-34.*
- Ferrer, M. (2008). "Suport a les famílies en la primera infancia. Estudi de cas d'un programa socioeducatiu". Tesi doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2003a). "Nous programes socio-educatius adreçats a la millora de les relacions parentals en els primers anys de vida". *Educació i Cultura n.16, 115-125*.
- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2003b). "Espacio Familiar 'Camp Rodó': Un enfoque comunitario y preventivo en la intervención con familias". *In-fàn-cia 88, 29-32*.
- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2003c). "Innovació i experimentació de serveis socio-educatius per a infants i famílies: els Espais Familiars". *Enginy Revista del Col·legi Oficial de Psicòlegs a Balears 12-13, 49-56*.
- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2005a). "Observación de las habilidades parentales en familias multiproblemáticas con niños menores de tres años". Comunicación presentada al X Congreso Internacional de Educación Familiar. Las Palmas de Gran Canaria.

- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2005b). "El treball en xarxa, perfil i intervenció dels professionals en el marc d'un programa socioeducatiu en famílies multiproblemàtiques". Comunicación presentada en el I Congreso Internacional Psicología en tiempos de cambio. Barcelona.

- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2005c). "Perquè, com i quan intervenir: reflexions entorn al paper dels professionals que treballen amb famílies multiproblemàtiques en contextos grupals". Comunicació presentada al I Congrès Internacional i interdisciplinar sobre participació, animació i intervenció socioeducativa. UAB**.** Barcelona.

- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2007). "Análisis de las intervenciones de los profesionales en un programa para la mejora de las habilidades parentales". Comunicación presentada al XI Congreso Internacional de Educación Familiar. Universidad de Coimbra (Portugal).

- Ferrer, M.; Riera, M.A. (2008). "El rol y las intervenciones de los profesionales en programas socioeducativos para familias de riesgo". *Enginy, 16-17, 31-40*.

- Ferrer, M.; Mir, M.L.; Riera, M.A. (2005). "Programa de intervención socioeducativo dirigido a familias multiproblemáticas como medio de prevención de la salud mental infantil". Comunicación presentada al X Congreso Internacional de Educación Familiar, Las Palmas de Gran Canaria.

- Ferrer, M.; Mir, M.L.; Riera, M.A. (2008). "Educación para la salud mental en la primera infancia". En: Manual de Enfermería (módulo V) Líneas de Especialización en Enfermería: Colección y Acciones Formativas. FUDEN.

- Goldschmied E. (1998). Educar l´infant a l´escola bressol*.* Barcelona: Temes d'Infància. Rosa Sensat.

- Goldschmied E.; Jackson S. (2000). La educación infantil de 0 a 3 años. Madrid: Morata.

- Gómez, C. (2002). "Una grabadora, puente hacia las familias". *Cuadernos de Pedagogía 318, 20-22*.

- Goodnow, J.J. (1996). From household practices to parents'ideas about work and interpersonal relationships. Harkness & Super (eds.) Parents'cultural belief systems. Their origins, expressions and consequences, (pp. 313-344). New York: Guildford.

- Gutiérrez, T. (2002). "El protagonista de la semana". *Cuadernos de Pedagogía 312, 20-22*.

- Hidalgo, M. V. (1999).j "Las ideas de los padres sobre el desarrollo y la educación de sus hijos. Su cambio y continuidad durante la transición a la paternidad". *Infancia y Aprendizaje, 85, 75-94*.

- Jiménez N.; Molina L. (1989). La escuela infantil. Lugar de acción y de coparticipación*.* Barcelona: Laia.

- Jubete, M. (1993). "Escola-Família, responsabilitat compartida". *In-fàn-ci-a, 16-20*.
- Kaye K. (1982). La vida mental y social del bebé. Barcelona: Paidós.
- dLópez, F. (1995). "Necesidades de la infancia: Respuesta familiar". *Infancia y Sociedad 30, 8-47*.
- Marrone, M. (2001). La teoría del apego: un enfoque actual. Madrid: Psimática.
- Martí, L. (2003). "Familia y escuela". *Cuadernos de Pedagogía 378*.
- Mir, M.L.; Riera, M.A. (2004). "L'educació infantil a les Illes Balears". Anuari de l'Educació de les Illes Balears. Fundació Guillem Cifre. Caixa d'Estalvis de Colonya de Pollença.
- Morón, S. (2005). "La vinculación de la escuela infantil con las familias". *Revista In-fàn-ci-a 92*.
- Oliva; A.; Palacios, J. (1999). "Familia-Escuela Infantil. El problema de las discrepancias en ideas y valores educativos". *Rev. Aula, febrero, 27-30*.
- Ortells, T.; Vilanova, M.P. (2001). "Cocinar una forma de conocernos". *Cuadernos de Pedagogía 305, 21-23*.
- Otsoa, N. (2001). "Trabajamos juntos en una escuela pequeña". *Cuadernos de Pedagogía 305, 24-26*.
- Palacios, J.; Oliva, A. (1991). Las ideas de madres y educadores sobre la educación infantil. Madrid: CIDE–MEC.
- Palacios, J.; Paniagua, G. (1992). La colaboración de los padres. MEC.
- Palacios, J.; Hidalgo, M.V.; Moreno, M.C. (2001). "Los hijos en las cabezas de sus padres: ideas, expectativas y actitudes". *Aula de infantil 1, 37-40*.
- Palliser, R.M.; Galbany, M.; Valldeneu, C. (2008). "Un projecte compartit per construir l'escola bressol". *Guix d'Infantil 45, 19-22*.
- Parellada, C. (2000) "L'entrevista amb les famílies: un espai de comunicació significativa". Comunicación presentada en las III Jornades de Pràctica Psicomotriu, Barcelona.
- Rodríguez, S. (2000). "Compartir el trabajo con las familias". *Cuadernos de Pedagogía 276, 17-19*.
- Rodrigo, M.J.; Palacios, J. (coords.) (1998). Familia y desarrollo humano (p.501-519). Madrid: Alianza Editorial
- Rodrigo, M.J.; Triana, B. (1985). "El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre teoría implícita de los padres". *Infancia y Aprendizaje, 31-32, 165-172*.

- Sánchez, J. (2001). Lo extraordinario de lo cotidiano: análisis de interacciones padres-hijos en el contexto familiar. Universidad de Sevilla: Informe de investigación no publicado.

- Schaffer, H.R.; Crook, Ch.K. "El papel de la madre en el desarrollo social temprano". *Infancia y aprendizaje, 15, 19-37*, 1981.

- Spitz, R. (1972). El primer año de vida del niño. Madrid: Aguilar.

- Vila, I. (1995). "Relaciones familia-escuela". *Cuadernos de Pedagogía 239, 14-16.*

- Vila, I. (1998). Intervención psicopedagógica en el contexto familiar. En: Rodrigo y Palacios (coords.) Familia y desarrollo humano (p.501-519). Madrid: Alianza Editorial.

- Vila, I. (1998). Familia, escuela y comunidad. Barcelona: Horsori.

- Vila, I. (2000a). "Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas". *Iberoamericana de Educación n. 22, enero-abril*.

- Vila, I. (2000b). "Los nuevos contextos de crianza". *Cultura y Educación n.19, 3-22*.

- Vila, I. (2006). "Viaje de ida y vuelta: de la familia participante a molesto incordio, y ahora, salvavidas". *Cuadernos de Pedagogía 361, 82-85*.

- Winnicott, D.W. (1990). Los bebès y sus madres. Barcelona: Paidós.

- Vygotsky, L.S. (1979). "Aprendizaje y desarrollo en la edad escolar". En: Luria, Leontiev y Vygotsky *Psicología y Pedagogçia*. Madrid: Akal.

Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa
Vol. 1, Núm. 1, 2009 – ISSN: 1989- 0966

Automatismes en l'adquisició de la lectura a l'educació infantil

Resum

Amb aquest article vull donar a conèixer que la lectura no és sols la codificació de les lletres o els signes (orals i/o escrits); la "lectura ben feta" va més enllà, la persona que té el concepte de lectura com una codificació de signes oblida que si podem llegir és perquè el cervell, a més de la codificació, crea unes vies que ens permeten accedir a una sèrie d'eines (que s'han d'automatitzar i d'aquí el títol de l'article) per a un accés ràpid i segur als significats i les seves relacions amb la "vida de qui llegeix": és el lector qui escriu el llibre. Es pot pensar que això és impossible als tres anys, però és l'època ideal per a aquest aprenentatge (el nin conserva la figura del dibuix), a l'article podem trobar quatre grans apartats: la lectura d'imatges; iniciar els traços amb el llapis; després miram els efectes sonors de determinades paraules; i una quarta i darrera etapa consisteix a formar frases completes amb paraules completes utilitzant els elements més propers i reals per arribar als més abstractes.

Paraules clau:

Lectura d'imatges, idea de seqüència, automatització, diferenciació significant-significat, reflexió lingüística.

Resumen

Con este artículo quiero dar a conocer que la lectura no es sólo la codificación de las letras o signos (orales i/o escritos), la «lectura bien hecha» va más allá, la persona que tiene el concepto de lectura como un acto de codificación de signos olvida que si podemos leer es porque el cerebro, además de la codificación, crea una vías que nos permiten acceder a una serie de herramientas (que deben ser automatizadas i de aquí el título del artículo) para un acceso rápido i seguro a los significados i sus relaciones con la «vida del que lee»: es el lector el que escribe el libro. Se puede pensar que esto es imposible a los tres años, pero es la época ideal para este aprendizaje (el niño conserva la imagen del dibujo); en el artículo podemos diferenciar cuatro grandes apartados: la lectura de imágenes; el inicio de los trazos con el lápiz; después miramos los efectos sonoros de determinadas palabras y sus significados; y por último, en una cuarta etapa, formamos frases completas con palabras completas utilizando los elementos más cercanos y reales para llegar a los más abstractos.

Palabras clave

Lectura de imágenes, idea de secuencia, automatización, diferenciación significante-significado, reflexión lingüística

Joan Miquel Pintado Díaz
Doctor en Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació (UNED, 1998)
CP Es Vinyet (Andratx)

Per citar l'article
"Pintado, J. (2009). Automatismes en l'adquisició de la lectura a l'educació infantil *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 1, PAGINES 69-90. Consultado en
http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/j-pintado/index.html en (poner fecha)"

1. Lectura d'imatges

L'afirmació "una imatge val més que mil paraules" és una veritat a mitges. La implicació que la informació, l'experiència i els sentiments presentats de forma gràfica són correctament i ràpidament accessibles, necessita examinar-se d'una manera crítica.

La forma més simple de lectura seria la d'un nin "mirant una fotografia o un dibuix", però el nin aporta una sèrie de tècniques a la lectura d'imatges: no ha de menester un diccionari d'imatges, atès que posseeix una capacitat per contar una sèrie de convencions; el jove lector necessita comprendre la idea de "seqüència": una sèrie de imatges li pot contar una història **(**Vegeu la **Figura 1)**; el lector s'ha d'adonar que una pàgina d'un nombre concret d'imatges que pertanyen a un objecte o animal en distintes posicions només presenta un objecte/animal en uns determinats moments concrets "de la història contada per les imatges".

Figura 1

Altres convencions que s'han d'apreciar si vol tenir un significat de les imatges són:

- La idea d'escala reduïda: la imatge d'una cosa normalment és més petita al paper que a la realitat. La indicació de la perspectiva presenta una altra convenció per la qual una cosa pot no ser en realitat més petita que una altra, però ens indica que està enfora del que mira.
- La convenció d'indicar objectes tridimensionals en un medi de dues dimensions mitjançant diverses formes d'ombrejat i de trama.
- Indicar el color de les il·lustracions monocromes utilitzant diferents tonalitats de color.
- Les indicacions estilitzades dels processos i dels estats mentals; aquí les formes dels llavis dels personatges ens mostren que són feliços, que estan trists, confosos, etc.; aquestes convencions tenen una relació limitada amb qualsevol cosa que s'observi en la realitat (són convencions i s'han d'aprendre).
- La idea d'una acció congelada i les argúcies utilitzades per indicar moviment: hi ha nins de sis anys que poden entendre signes convencionals com ara línies ràpides per pintar el moviment.

- La convenció d'ensenyar part d'una cosa o un objecte implica "el tot" (l'observador de la imatge l'ha de veure tota), i les convencions arriben a ser més complicades si la imatge dóna suport a la comprensió de coses complexes com les estructures i els procediments (imatge dinàmica).

1.1. Què fan les imatges?

Les primeres imatges seran clares i simples, formaran part d'objectes que es vegin en el món immediat del lector, que li siguin familiars en la vida real. El plaer de la lectura és el plaer del reconeixement en aquesta fase de la lectura: el plaer de llegir i parlar amb l'altra persona representa un aspecte social de la lectura i proporciona un camí per "*compartir experiències*" (en aquest plaer de la parla sobre les imatges el nin construeix "*la seva pròpia història de vida*", a la qual afegeix l'orientació temporal, espacial i cinestèsica). Aquesta història de vida és fonamental, ja que li permet l'ordenació de les seqüències narratives del conte, mantenir l'aparició dels personatges del conte, o no mesclar els personatges d'un conte amb altres d'altres contes.

El jove lector aprèn moltes coses de les convencions, aprèn una relació entre el contingut del llibre i la realitat exterior, i aviat construirà un "vocabulari útil" en un *entorn relaxat* i amable. El *bon lector* és capaç d'explorar i cercar imatges més detallades i complexes.

Les il·lustracions, si es fan perquè els nins les comprenguin i els produeixin plaer, necessiten comentar-se i, per ser més profitoses, s'han de comentar amb un lector més experimentat. Si fem que el nin examini les il·lustracions i n'identifiqui els detalls aviat, el "*nin es converteix en un contador de contes*" (té la capacitat de contar un conte o qualsevol altra història de manera ordenada i, a més, sense dubtar, mantenint l'ordre de la narració, ja sigui aquesta escoltada, llegida o viscuda).

1.2. Imatges i narracions

Al llibre de contes, les il·lustracions fan un nou paper, ja que apareixen dos elements nous en la narració: les paraules (escoltades o llegides) i les imatges. Als contes es donen dos tipus d'imatges:

- *il·lustració interpretativa*: les imatges amplien el text afegint-hi una nova riquesa de significats.
- *il·lustració narrativa*: únicament reflecteix les paraules de l'autor i la simple decoració gràfica.

Un lector amb una tècnica de lectura limitada que es vulgui animar en el seu treball de lectura pot trobar romput, de manera irremeiable, el bloc de text, baldament aquest tingui unes imatge fàcilment comprensibles (el text no ho és tot). Les il·lustracions de major èxit són les que representen una part completa de la narració, les que afegeixen alguna cosa al text: "*la il·lustració ha de fer allò que el text no ha pogut fer*". En un text hi poden aparèixer, i de fet es donen molt sovint, "*buits narratius*". Tot nin farà les seves pròpies imatges mentals de les escenes i del comportament dels personatges. Això forma part dels aspectes que presenten i representen aquestes figures que conformen la història del "*conte gràfic o d'imatges*".

1.3. Què poden fer les imatges?

- La imatge pot facilitar la informació o la narració d'un fet.
- Les imatges poden donar la mateixa informació o fins i tot més informació que el text: li donen al lector dues oportunitats per obtenir una comprensió clara (la lectura dels grafismes o lletres i la lectura de la imatge).
- Els dibuixos poden ampliar la informació que dóna el text al lector.
- Les il·lustracions poden fer que el llibre es vengui més, ja que és més atractiu per als compradors potencials.
- La imatge ajuda el lector a desenvolupar l'apreciació i el plaer del material gràfic en oferir-li unes experiències visuals riques: "*els nins són posats en contacte amb les idees visuals dels artistes*".
- El llibre que duu il·lustracions significatives deixa el lector amb les imatges a la ment, i el nin lector desenvolupa una capacitat per respondre al que és visual i al que és literari.

1.4. Llegibilitat de les imatges

En considerar la llegibilitat de les imatges, sorgeix el problema de l'audiència a la qual van destinades: les imatges són per al lector o és el lector per a les imatges? L'artista té unes necessitats d'expressió, però ha de tenir present el perill constant de perdre de vista el jove lector: que el llibre porti imatges exquisides però tingui un contingut massa dens o complex pot conduir el llibre i les seves il·lustracions a no dir res al nin; altres dificultats que poden presentar les imatges són l'interès per aprofundir més en la tècnica que en el contingut o que les imatges estiguin més interessades en la nostàlgia que en el contingut real del conte.

1.5. Factors de llegibilitat

Les il·lustracions es veuen com un factor de motivació per als pobres lectors: en els llibres de text, ***el text fa tot el treball***, les il·lustracions, en el pitjor dels casos, hi interfereixen i, en les millors situacions, complementen la informació del text; aquest és el tractament que té la imatge a l'aula. Segons Shulevitz: "la llegibilitat d'una imatge depèn de la facilitat i l'interès amb els quals qui la veu pot captar-ne la forma i el contingut. Qui la veu ha de ser capaç de distingir fàcilment entre els elements estàtics i els dinàmics, entre els detalls importants i els que no ho són tant, entre el subjecte i el fons" (Shulevitz, 1985, pàg. 121): "*la llegibilitat ha de ser com un cartell de gran visibilitat*". Una imatge llegible serà subtil i delicada, i l'observador hi descobrirà a poc a poc els detalls que perduraran en la seva ment.

La llegibilitat suposa que una lectura té l'experiència (d'un nin lector) per identificar els detalls en les imatges amb la finalitat de comprendre allò que succeeix "*més enllà*" d'allò que representa la imatge: "*les il·lustracions ajuden el lector a obtenir un significat*", i a la vegada la profunditat i el moviment que estan en la comprensió de la pretesa audiència reclamen una claredat i una certa audàcia lectora, a més d'una clara diferenciació entre l'objecte i el seu món.

A vegades la narrativa es proposa confondre, altres vegades exigeix que l'observador sàpiga que una seqüència és un so o un record, però sempre la llegibilitat està relacionada amb l'obtenció d'un significat i la motivació de l'audiència a la qual

pretén dirigir-se; els factors culturals són un altre element que s'ha de tenir molt present a l'hora de llegir (imatge o text).

2. Treballam la grafia

La grafia és el resultat d'un moviment de la mà, la qual es desplaça sobre una superfície sòlida, i un útil (llapis o un altre instrument que pugui deixar una traça sobre aquesta superfície) que, agafat entre els dits i en contacte amb aquella, produeix una imatge que és perceptible.

La grafomotricitat s'ocupa de les condicions i els mitjans pels quals la grafia es produeix de forma àgil, ràpida i sense dificultat, el seu objectiu és aconseguir que el nin arribi al control neuromuscular precís dels segments que intervenen en el gest gràfic: això vol dir que "*arribar a domar-la*" té un grau de coordinació molt complex sobre l'execució del grafisme.

Per arribar a l'automatització de la grafia és necessari que abans el grafisme sigui un acte voluntari, un acte que ens ha de portar a reconèixer la major quantitat possible de sensacions corporals, amb la finalitat que el cervell tingui el màxim suport informatiu que li permeti "*anar ordenant*" les sensacions exteroceptives com a propioceptives i transformar-les en esquemes perceptius, facilitant el control neuromuscular i permetent la coordinació per a l'"automatització" (molt oblidada avui a les nostres escoles).

Per arribar a l'automatització de la grafia és condició necessària i suficient posseir les següents estratègies assumides:

1. Els aspectes perceptius:

a) coordinació entre la vista i la realització de la grafia.

b) automatitzar el desplaçament de la vista davant un esquema gràfic seguint sempre la direcció esquerra-dreta i començant per l'objecte situat a la part superior i acabant pels objectes situats a la part inferior.

2. Els aspectes neuromotrius:

a) control segmentari dels dits.

b) coordinació de la pressió dels dits.

3. Els aspectes dels grafismes:

a) automatitzar la realització enllaçada, en el sentit correcte, dels traços (vegeu la **figura. 2**).

El desenvolupament d'aquests aspectes es planteja des dels punts de vista següents:

1r. La psicomotricitat general per reafirmar la lateralitat desenvolupa la percepció espaciotemporal i el llenguatge: "*desenvolupament de l'esquema corporal en el nin*".

2n. La grafomotricitat actua en el nin (el constreny) com una tècnica d'ensinistrament neuromuscular i, a més, influeix en altres aspectes més globals que seran els determinants perquè la grafia pugui adquirir el seu significat ple, és a dir, "*sigui llenguatge*".

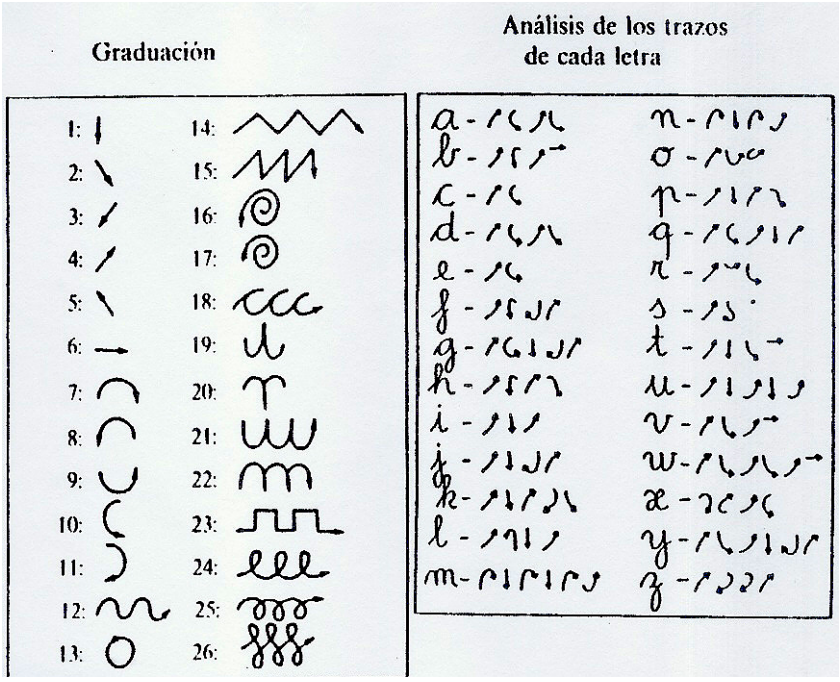


Figura 2

2.1. Els instruments

1. El nin

Les grafies són un conjunt de praxis (pràctiques) múltiples que han evolucionat emmarcades en dues grans lleis del desenvolupament neuromotor: per una part, la "cefalocaudal", i per l'altra, la "proximodistal".

La cefalocaudal fa referència al control del nostre cos sobre els moviments del cap als peus, mentre que la proximodistal ens assenyala el control de l'evolució de les extremitats des de la part més propera a la més llunyana del tronc. El control dels segments dels dits, baldament hi hagi una exercitació primerenca mitjançant la manipulació, és un dels darrers a establir-se o aconseguir-se. Serà necessari que el nin camini sense dificultat, amb un equilibri estàtic i dinàmic, perquè el seu cervell passi a "*ocupar-se*" del que fan i puguin fer les mans. El nin entre els 5 i els 6 anys inicia el moviment associant el braç i el cap, es necessari afiançar aquesta independència tan fonamental de mà-braç i braç-espatlla que dóna lloc a la coordinació precisa i àgil sense esforç i que conduirà a utilitzar l'escriptura com un "*mitjà de comunicació*".

Aquest llarg camí ha de transcórrer amb la menor quantitat de moments de fatiga per a l'infant, puix la fatiga és un dels perills que aguaita la grafomotricitat; i és aquesta fatiga la que impossibilita l'atenció i la concentració: elimina tota motivació de joc en l'activitat, s'instal·la amb el nostre concurs i consentiment, perquè no ens adonam que l'infant està excessivament tens o s'ha fet monòtona la nostra proposta d'activitat, perquè hi hem dedicat massa temps; això ho podem invertir, però aquesta inversió requereix que:

a) El nin que tingui problemes amb el to muscular hagi d'abandonar tota activitat que li produeixi hipertensió o hipotensió.

b) Els grups de treball mai no superin la ràtio de sis nins per mestre a l'hora de fer els exercicis de grafomotricitat.

c) Les activitats grafomotores no es facin després d'una activitat dinàmica forta ni tampoc després del son.

d) L'educador cerqui els moments en què els nins estiguin més motivats (desperts) per poder realitzar les sessions de grafomotricitat: "que els nins hi siguin presents".

e) El temps de durada no sigui excessiu: oscil·larà entre els 15 i els 30 minuts, però el que sí que s'ha de tenir en compte és que això és una qüestió aleatòria; el que sí que és cert és que l'activitat ha d'estar en cada moment englobada en el llenguatge i l'esquema corporal, per la qual cosa serà el grup i la seva relació amb l'educador qui marcarà els moments dels exercicis de grafomotricitat.

2. El suport

El suport és l'espai limitat sobre el qual es realitzen els traços. Habitualment podem utilitzar dos tipus de suport: els verticals i els horitzontals; el suport vertical té la particularitat que permet al nin, quan realitza el traç, moure tot el cos (pot desplaçar-se lliurement, descarregant la tensió del gest gràfic per tot el seu cos). És el suport ideal per a les primeres experiències grafomotores: "permet la màxima amplitud de moviment i, per la seva duresa, suporta les tensions del nin".

Dels suports horitzontal en destacam dos: el sòl i el paper. El sòl és un suport que permet un menor moviment (el nin immobilitza la part inferior del seu cos, queda lliure el possible moviment del tronc i les oscil·lacions dels braços), però representa un major grau de dificultat en els processos d'inhibició motriu, propiciant-se el control segmentari espatlla-tronc. A poc a poc l'espai d'aquest suport horitzontal es redueix, i és aquest el moment de col·locar el nin en una taula i sobre la taula el paper; paper que serà apaïssat, que facilitarà un major desplaçament esquerra-dreta dins el full i serà de la mida d'un foli; aquí hem de constrènyer el nin en l'hàbit permanent de mantenir el paper ***sempre*** paral·lel al cos i lleugerament situat a la dreta, en el cas dels dretans, i a l'esquerra, en cas dels esquerrans; d'aquesta manera el gest que en principi era ampli, i ocupava el cos sencer, es va reduint a poc a poc, i permet l'augment del control segmentari de braç, mans i dits.

3. L'útil o instrument

És una eina que, mitjançant el desplaçament sobre el suport, deixa o produeix un traç; segons la matèria amb què estiguin fets, els útils poden ser durs o fluixos, també es poden diferenciar per la forma: arrodonida o poligonal (quadrada, hexagonal, etc.).

L'útil es pot considerar una prolongació de la mà, i el seu domini és extraordinàriament complex: requereix un notable grau de precisió que dependrà de la longitud i el pes, a més, ha de menester un grau de tensió precís i distint per mantenir-lo sostingut; coordinar aquestes dues tensions (sosteniment i relliscada) és molt complex i requereix una multitud d'hores d'experiències.

El primer útil que emprarà el nin serà la seva mà, els dits; mitjançant aquests dos instruments proporcionarem al cervell el màxim de sensacions dels músculs que intervenen al nivell del dit o de la mà a l'hora de fer el grafisme; la finalitat d'aquests traços és que, posteriorment en la praxi, aquesta informació ja adquirida i assimilada passi a formar part dels automatismes dels dits i de la mà.

Al principi no hem de concedir importància excessiva a la posició que ocupa l'útil entre els dits de la mà del nin; no hem d'influir a destemps sobre una aprehensió

incorrecta, ja que podem causar-li dificultats posteriors en la coordinació que serà necessari assolir per a la realització de les grafies. La posició correcta del llapis és la següent: agafat entre els dits polze i índex; el dit cor fa de "*guia*": el polze i l'índex s'hi recolzen a l'hora d'escriure. Hem de vigilar que el dit cor no es trobi excessivament estès, ja que dificultaria l'amplitud del moviment i transmetria una major tensió a la mà i al braç, i d'aquesta manera bloquejaria el desenvolupament de la coordinació.

4. Els traços

El traç és l'empremta que deixa el llapis sobre l'espai gràfic o suport: és la resultant d'un moviment voluntari complex, realitzat per la mà i el braç, i que denominam "*gest gràfic*".

Els traços gràfics bàsics estan constituïts per pals, girs i bucles (vegeu la **figura. 3**).

a) Els pals considerats són de tres tipus: verticals, horitzontals i oblics, i les seves funcions són:

- *Els verticals*: són els primers que es realitzen per a l'adquisició dels hàbits motors, el traç serà sempre de dalt a baix i d'esquerra a dreta.
- *Els horitzontals*: es realitzen sempre d'esquerra a dreta i de dalt a baix, juntament amb el traç vertical conformen les coordenades de l'orientació de l'escriptura. Aquest sentit d'avanç de l'escriptura condiciona tots els nostres hàbits visuals i/o de "*lectura*".
- *L'oblic*: és el que té una major o menor inclinació, creua el suport des de la part superior esquerra a la inferior dreta o a la inversa.

Si observam bé la realització d'aquests pals en els dos sentits, veurem que es fan mantenint constant el sentit d'esquerra-dreta o dreta-esquerra, és un dels hàbits que hem de controlar molt atentament per evitar la típica lectura o escriptura de dreta a esquerra (paraula vista al mirall o la inversió de les lletres a l'hora de fer-les). Si es dóna aquesta situació, vol dir que el nin no té assumits els prerequisits de l'escriptura i que el nostre esforç ha estat inútil (i aquí no em correspon diagnosticar la causa d'aquesta situació, baldament això es doni amb gran freqüència i el "***mestre/a***" ho diagnostiqui com a dislèxia o altres termes que formen part del "vocabulari ingenu utilitzat a les escoles"). He citat la paraula 'ingenu' perquè a les aules, per la falta de coneixement, es donen situacions de diagnòstic que res no tenen a veure amb la "dificultat" que presenten els nostres alumnes i, per tant, el remei aplicat deixa molt a desitjar.

b) *Els girs*: la manera de representar-los o traçar-los és la "*línia corba*", oberta o tancada; hi ha dos tipus de girs: el sinistrogir o normal (es realitza seguint el sentit de les busques del rellotge) i el dextrogir (es realitza seguint un moviment en sentit contrari al de les busques del rellotge).

c) *Els bucles*: són els gests gràfics que tenen una representació en forma helicoide, tenen tres formes: sinistrogir o habitual (és aquell que es realitza seguint el sentit contrari a l'avançament de les busques del rellotge), el dextrogir (es realitza seguint el sentit de les busques del rellotge) i el mixt (és la combinació dels dos girs anteriors i per realitzar-lo es fa necessari que "*el nin hagi automatitzat els anteriors*").

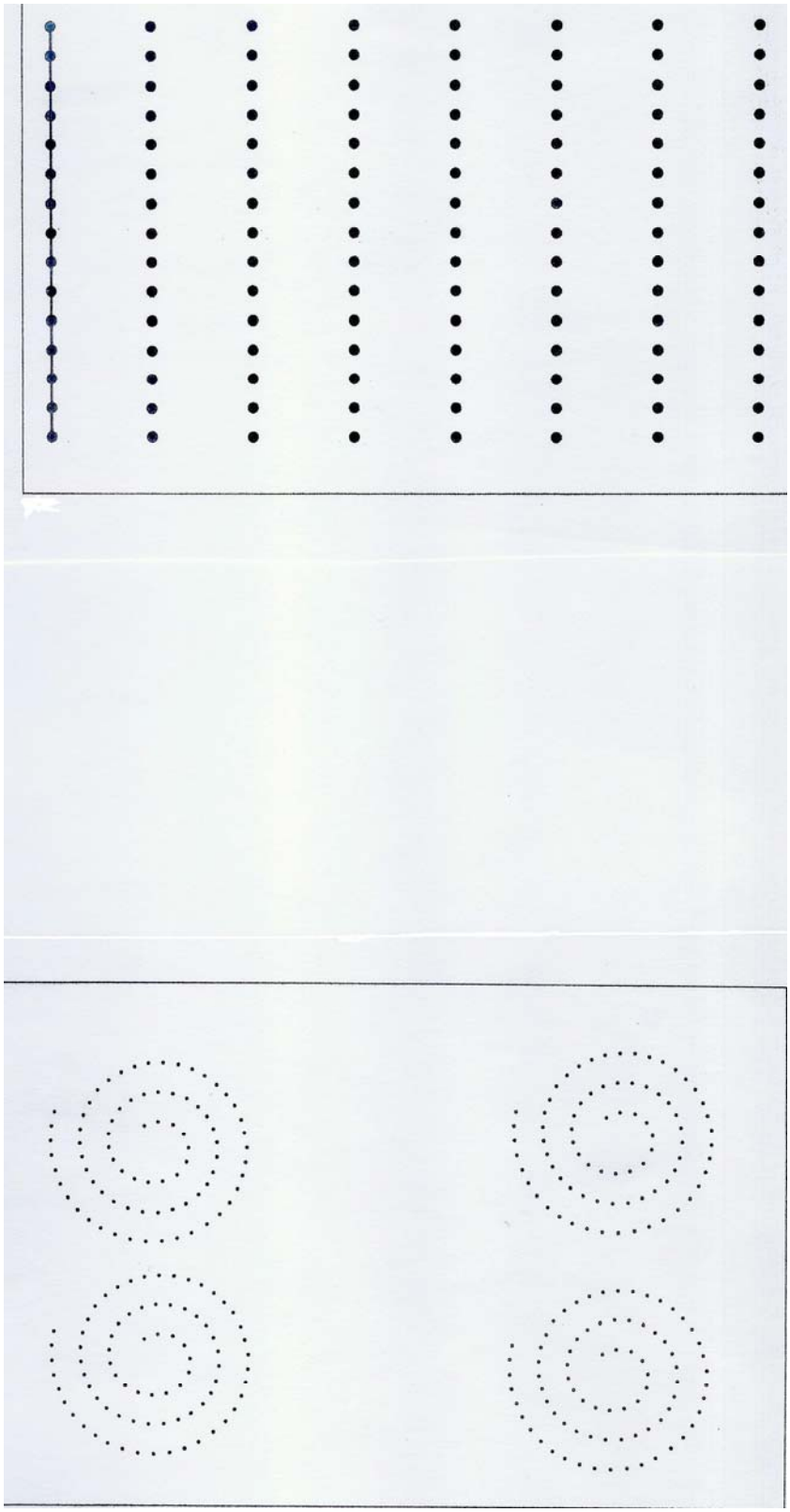


Figura 3

Altres hàbits grafomotrius

1. La línia trencada: s'ha de fer d'un sol traç (sense aixecar el llapis del paper).

2. La quadrícula formada per línies paral·leles, horitzontals i verticals que es creuen a igual distància; és la resultant dels hàbits de verticalitat i horitzontalitat bàsics de l'escriptura.

3. La creu és l'estructura espacial més simple, formada per l'encreuament de pals horitzontals i verticals que formen angles rectes.

4. L'aspa és l'estructura espacial formada per l'encreuament de dos pals en oblic.

5. El quadrat és la forma més senzilla i simple realitzada amb pals; el nin inicia la realització d'aquesta figura amb quatre pals, però l'ha d'acabar de fer tan sols amb tres pals.

6. El triangle és una forma geomètrica senzilla només en aparença, però molt complexa en la realització, ja que es dóna una intersecció de dos pals oblics. La realització del triangle sempre ha de constar de tres pals o traçaments.

7. La línia ondulada és una corba formada per l'encadenament successiu i alternatiu de girs sinistrogirs i dextrogirs. S'ha de realitzar amb un sol traç, i l'inici pot ser en un o altre sentit.

8. L'espiral és una línia corba que fa sempre voltes entorn d'un punt central allunyant-se en sentit dins-fora del punt de partida o origen del moviment. Aquesta espiral pot tenir dues direccions: sinistrogira o dextrogira.

9. El cercle es realitza sempre seguint el gir de forma sinistrogira, i es configura com la lletra més fàcil i senzilla de fer: "la lletra o".

3. La fonètica a l'aula

La base que determina l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura està fonamentada en la interrelació de quatre elements: la mecànica, l'expressió, la motivació i la comprensió (vegeu la **figura. 4**).

- la motivació: possibilita al nen superar les dificultats d'aquest aprenentatge i fer-li sentir la mateixa necessitat que va sentir la humanitat, i el porta a la invenció de l'escriptura: "***superar les limitacions d'espai i temps***".
- l'expressió o capacitat de llegir un text escrit amb la mateixa vivacitat que empram a l'hora de parlar.
- la comprensió o capacitat d'entendre el text escrit i arribar a sentir quan hi som davant la mateixa reacció que tenim davant la realitat.
- la mecànica és el conjunt de correspondències entre la tira fònica i la tira gràfica, so/grafia, grafia/so, les seves lleis, l'abast i els límits de cadascuna…

El domini de la llengua oral en els nins és imprescindible, ja que han de tenir consciència del funcionament del nostre llenguatge; les dificultats d'aprenentatge tenen l'origen en la incapacitat d'analitzar la tira fònica d'una manera conscient.

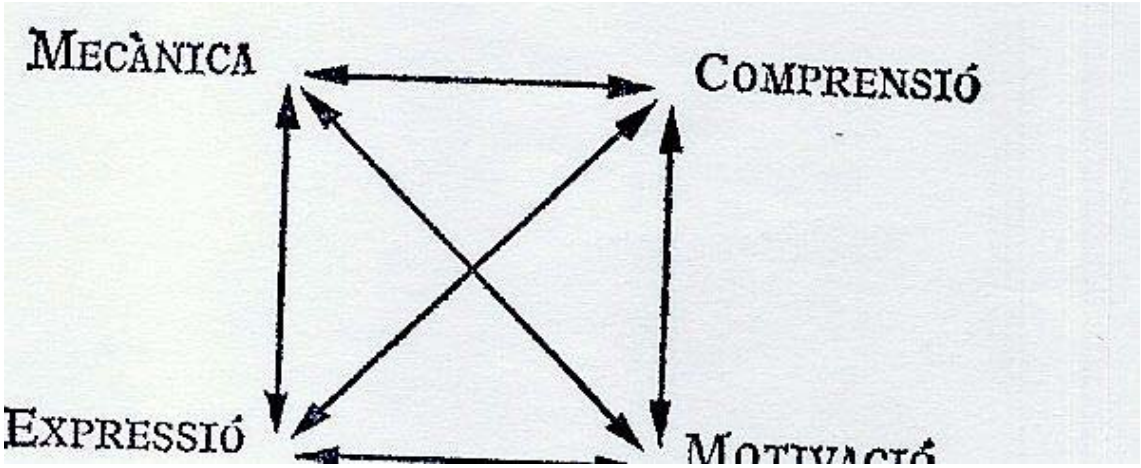


Figura 4

El nostre sistema d'escriptura és fonètic

Tenim dos tipus d'escriptura:

- La que parteix del significat i en la qual les paraules estan representades per un signe únic i no lligat als sons que el componen. Aquest signe es refereix al conjunt de la paraula, i d'aquí indirectament a la idea que expressa (l'escriptura xinesa és un exemple d'aquest tipus d'escriptura).
- L'escriptura pictogràfica directa: és la representació d'una escena tal com la va veure o imaginar l'artista; els pictogrames i ideogrames són la forma de representar la idea.
- La que parteix del significant i pretén reproduir la sèrie de sons que se succeeixen en la paraula: pot ser sil·làbica o alfabètica.

Aquests sistemes d'escriptura van des del menys abstracte al més abstracte, i per altra banda, de menys a més anàlisi fonètica; en l'origen l'escriptura alfabètica era el producte acabat i perfecte d'una llarga cadena evolutiva, la que retratava gràficament el mecanisme fonològic de la llengua, però la història el desorganitza en part. Aquest darrer tipus d'escriptura té més dificultats, perquè està basat en segments de la paraula extremadament abstractes i que són representats, de manera indirecta, en l'ona acústica.

El nin que ha d'aprendre a llegir i escriure "ha de saber situar damunt la base de la correspondència so/grafia, universal en l'escriptura fonètica, la doble història de l'evolució fonètica i de la fixació ortogràfica, pròpia de cada llengua" (Marta i Cormand, 1974).

Això comporta un estudi concret de cadascun dels enllaços so/grafia en cada una de les llengües; el nin de cinc anys que aprèn a llegir ha de fer un descobriment semblant al que va fer la humanitat, i per això recoman els següents tipus d'exercicis:

a) col·lectius: els farem amb tot el grup de classe i els considerarem els més importants, ja que són un mitjà per elaborar un diàleg o debat entre el mestre i els nins, i entre els nins: anirem introduint les nocions que ens proposam de manera pautada i a poc a poc. La part oral és la fonamental, però sovint ens podem ajudar amb jocs i altre tipus de materials (especialment imatges d'objectes o animals, d'accions, etc.), i amb freqüència la sessió pot acabar amb un treball col·lectiu.

b) exercicis grupals: es realitzen amb cartonets o petits objectes.

La finalitat d'aquests exercicis és reforçar les nocions introduïdes col·lectivament; a l'hora d'enfrontar-se individualment o en petit grup amb un treball és quan realment es veu clar si s'ha assimilat o no; hi ha nins que "desconnecten", i un bon control del mestre en aquest tipus d'exercicis assegurarà que tots hi participin.

c) exercicis individuals de comprovació: és el final de tot el procés, on cada nin s'enfronta individualment amb una tasca (generalment un gràfic) i l'ha de resoldre ell tot sol. El mestre podrà comprovar fins a quin punt el grup ha assimilat les nocions introduïdes i podrà tirar endavant, o si s'ha d'insistir altre cop amb el mateix exercici si l'alumne l'acaba de manera incorrecta. Durant la realització de l'exercici l'alumne ha de seguir les passes adequades.

Els exercicis que proposi el mestre normalment no aniran acompanyats de la paraula escrita, però si el mestre percep que els nins comencen a retenir algunes paraules del vocabulari més usual, se'ls pot afegir a la figura l'escriptura del nom de l'objecte, i sempre se seguirà aquesta norma: "sempre s'escriurà la paraula després que el nin hagi resolt l'exercici, mai abans".

Els exercicis els podem diferenciar en les següents categories: diferenciació significant/significat, anàlisi del significant, aproximació a l'estructura del significant, concepte de fonema, trets dels fonemes, estudi dels fonemes concrets.

1. Diferenciació significant-significat

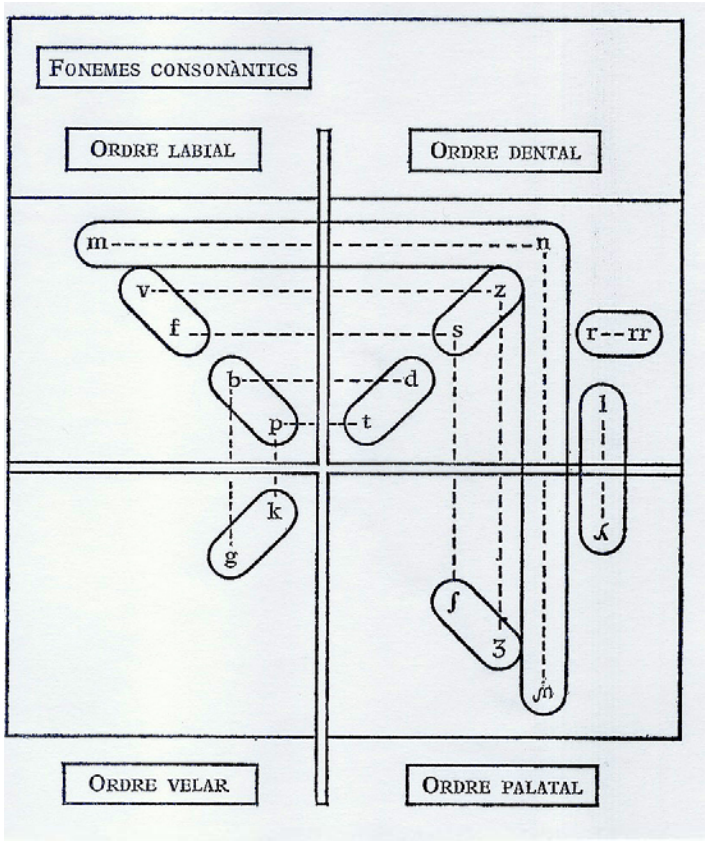
- exercicis per percebre les coses grans i les coses petites (seran coses grans les que siguin més altes, llargues, etc., que el nin; seran coses petites les que no superin la dimensió del nin).
- paraules curtes - paraules llargues: els nins ajuntaran les mans si la paraula és curta i separaran les mans si la paraula és llarga.
- el nin, en un full on s'han escrit paraules "llargues" i paraules "curtes", farà línies curtes si la paraula és curta i línies llargues si la paraula és llarga.
- 2. Primera reflexió sobre el significant
- Paraules que són fàcils de dir i sentir, paraules que són difícils de dir (sembla que la llengua se'ns enredi per dins la boca).
- 3. Aproximació a l'estructura del significant
- La síl·laba: els nins poden comptar el nombre de cops que tenen els noms dels seus companys de la classe, posteriorment ho poden fer dels noms d'objectes de la classe, del carrer, etc.
- Poden fer dibuixos dels objectes que anomenen i col·locar-los dins caixes tenint present el nombre de cops que fan quan diuen el nom d'un objecte.
- Els podem donar un full amb objectes o coses dibuixades i després dibuixaran pals verticals tenint present el nombre de cops que han fet en anomenar l'objecte o l'acció.
- Diferenciació cop fort (síl·laba tònica), cop fluix (síl·laba àtona).
- La localització de les síl·labes tòniques i àtones va molt lligada a la idea de ritme que porta cada nin, i cal anar desvetllant-lo amb tota una sèrie d'exercicis, principalment orals.

- 4. Noció de fonema
- Coses que s'assemblen, però el seu nom és molt diferent - coses molt diferents que tenen el nom semblant (cullera-pala, pilota-taronja, moto-bicicleta, etc.).
- Paraules noves que surten canviant només una miqueta les que coneixen (pà-mà, llum-fum, copa-sopa, etc.).
- Paraules que comencen igual, paraules que acaben igual.

5. Trets dels fonemes

Semblances i diferències entre els fonemes: quadre de relacions, quadre de distàncies (vegeu la **figura. 5**).

- Punt d'articulació: és un aspecte relativament senzill per al nin, ja que aviat es fa conscient del lloc on s'articula un so, especialment els més anteriors (llavis i dents), després es practicaran els posteriors (gola) i finalment els que s'articulen a la zona més amagada (paladar).
- Característiques de l'articulació: per treballar aquest aspecte van bé les onomatopeies, ja que, a més de ser usualment paraules molt curtes on és molt fàcil d'aïllar el so que volem observar i/o escoltar, la paraula està molt lligada amb la realitat, i això ho facilita: síl·labes que freguen, que peten, que bufen, etc.
- Podem fer capses on els nins col·locaran les diferents categories de sons que vagin descobrint: la capsa dels sons que peten, la capsa dels sons que freguen, etc.



		labial	dental	palatal	velar	
sonora	sorda	p	t		k	oclusives
sonora	sonora	b	d		g	
sorda		f	s	ʃ		fricatives
			z	ʒ		
		m	n	ɲ		nasals
			l	ʎ		líquides
			r / rr			

Figura 5

4. Estratègies didàctiques per a la iniciació de la lectura

Primera: els daus pictogràfics

És un joc que representam mitjançant aquest tipus de material didàctic i té grans possibilitats lingüístiques, a la mateixa vegada es pot utilitzar en gran grup o en petit grup i també de forma individual. Els seus objectius són:

- Motivar l'alumne per tenir accés a la lectura.
- Estimular el llenguatge oral.
- Afavorir el desenvolupament de la funció simbòlica.
- Despertar l'interès per la interpretació de missatges.
- Reflexionar sobre les unitats de la parla.

La preparació del material: el material consisteix en quatre daus de colors diferents (un de vermell, un altre de groc, un de blau i un de blanc). Els daus tenen una mida de 20 x 20 x 20 centímetres i es poden realitzar amb els materials que es cregui més oportú (fusta, suro, espuma, tela, etc.). A cada una de les cares del dau haurem de posar un adhesiu: velcro o Blu-Tack, perquè s'hi puguin subjectar les imatges.

Les targetes de les imatges han de ser de 20 x 20 cm de costat, amb el fons del mateix color que el dau corresponent, realitzades amb la textura que es vulgui (cartolina, acetat, etc.), i han de portar un adhesiu amb la finalitat que les imatges es puguin aferrar.

Primer joc

Només utilitzarem el primer dau, de color vermell, a la cara del qual hi hem adherit sis fotografies de nins de la classe (aquestes fotos estaran ampliades). Tirarem el dau i demanarem:

Mestre: Qui és?

Alumnes: Això és en/na ……

Surt el nin de la figura que està a la cara superior del dau

Mestre: Què fa en/na ……..?

Alumnes: en/na ..... salta

Continuarem així fins que tots els nins i nines de la classe hagin escenificat una de les coses que fa cada nin que és al dau.

Segon joc

Aquí afegirem un segon dau, serà el dau groc, i hi adherirem imatges simbòliques agafades de les accions mímiques que realitzaren els nins al primer joc. De les accions imitades en seleccionarem sis de molt significatives, que dibuixarem sobre un fons groc.

(vegeu la **figura. 6**).obrir, tancar, entrar, sortir, pujar

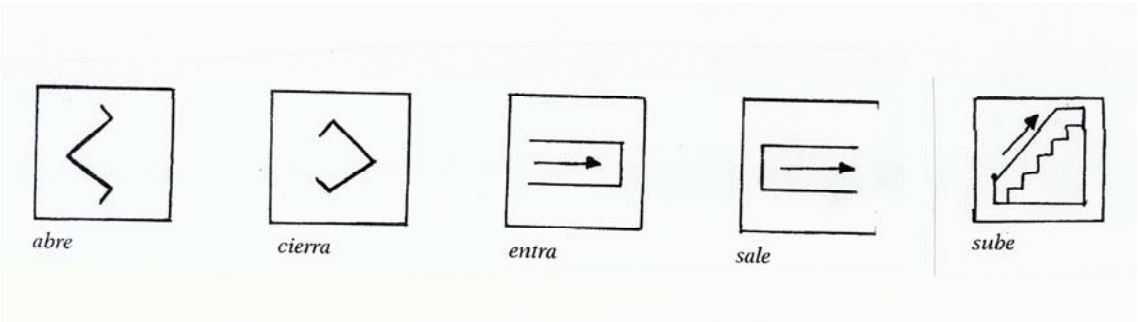


Figura 6

Tiram el primer dau i començam el cicle recursiu anterior

Mestre: Qui és?

Alumnes: Això és en/na ……

Tiram el segon dau

Mestre: Què fa en/na ……?

Alumnes: En/Na …… puja l'escala

Tercer joc

En aquest tercer joc afegirem un tercer dau, el de color blau. En aquest dau hi adherirem sis imatges amb substantius relacionats amb les accions corresponents al segon dau.

Tiram el primer dau

Mestre: Qui és?

Alumnes: Això és en/na ……

Tiram el segon dau

Mestre: Què fa en/na ……..?

Alumnes: En/Na …….. tanca

Tiram el tercer dau

Mestre: Què tanca?

Alumnes: En/Na …… tanca el llibre

A continuació es repeteix tota la frase amb els tres elements inclosos: *Na Maria tanca el llibre*. D'aquesta manera es procedirà amb la resta de les imatges fins a esgotar el màxim de possibilitats.

A partir d'aquesta estructura podem fer infinitat de combinacions possibles, però sempre hi ha uns elements comuns i uns altres que varien d'una situació a l'altra; els elements fixos són el subjecte i els complements, varien els verbs. També, i amb la mateixa estructura, es poden modificar els elements fixos i els que indiquen relacions.

Quart joc

En aquest joc utilitzarem el quart dau, de color blanc, al qual *adherirem imatges simbòliques que representin qualitats* (colors, mides, formes, etc.).

Es tiren els quatre daus en l'ordre que els correspon i es fan els cicles recursius següents:

Primer dau

Mestre: Qui és?

Alumnes: Això és en/na ……

Segon dau

Mestre: Què fa?

Alumnes: En/Na …… obre

Tercer dau

Mestre: Què obre?

Alumnes: En/Na …… obre el llibre

Quart dau

Mestre: Com és?

Alumnes: …… gros

Repetim tota la frase sencera amb els quatre elements: *Na Marta obre el llibre gros*.

Cinquè joc

Aquest joc consisteix a intercanviar alguns elements; començant per canviar-ne només un i a poc a poc ampliar les dificultats. Per exemple: al primer dau tenim la imatge d'un llibre, al segon hi ha un nin gras, el tercer té un símbol d'obert i al quart dau hi ha la fotografia de na Marta. Podem formar la frase següent: "Na Marta ha obert el llibre gros" (vegeu la **figura. 7**). (el nin reconeix automàticament totes les paraules de manera immediata, el significat i la grafia, i *tot això jugant*).

En aquest joc podem fer les variacions següents:

- Es dicta una frase i els infants la construeixen amb els daus.
- En alguna de les permutacions dels elements poden resultar frases sense sentit; això no s'ha de rebutjar, ja que dóna lloc a situacions molt divertides que als nins els provoquen una "major reflexió lingüística".
- També es pot fer intencionadament, col·locant els daus a l'atzar amb els ulls tapats i descobrint la frase que resulta o que ha escrit el nin.
- Quan vulguem ampliar la frase es pot incorporar algun dau més d'un color diferent dels presentats, però haurem de tenir en compte que amb nins tan petits no és aconsellable fer frases amb molts d'elements.
- Es reparteixen els daus entre els nins, i un d'ells pensa una frase que serà construïda pels altres companys.

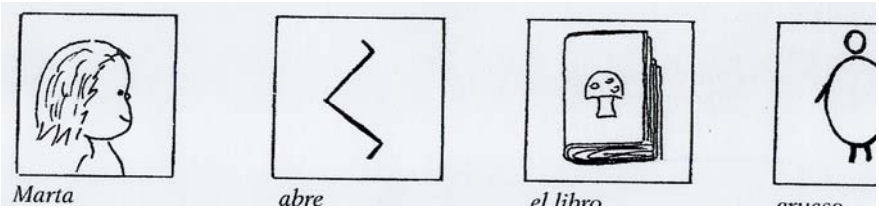


Figura 7

Sisè joc

Es construeix una frase amb els daus i davant els nins es retira **una imatge**; els nins hauran de substituir la imatge per una paraula pensada o imaginada que sigui significativa. En altres sessions es retiraran les imatges, a poc a poc, deixant només els daus sense imatge però amb les paraules ocupant el seu lloc (la imatge s'ha substituït per codis significatius).

— Els daus logogràfics

Una estratègia didàctica més complexa i avançada s'aconsegueix amb els jocs següents, i els materials per utilitzar i la manera d'aplicar-los són molt similar als que he presentat més amunt, però canviant les imatges per paraules incloses en macrotopografies. Els objectius que ens proposam són:

— Desenvolupar les habilitats metalingüístiques.

— Despertar la consciència del lèxic.

— Iniciar el procés lector de forma global i no "sil·làbica": d'aquesta manera evitarem els danys al cerebel que anomena Mendoza (2003) i que estan relacionats amb la manipulació de la memòria de treball deguda a l'embotament que pateix perquè no té automatitzat el procés d'identificació automàtica de la grafia i de la paraula.

— Descobrir l'estructura segmental de la frase (si el procediment lector és sil·làbic "C A S A", l'alumne no arriba mai a identificar-la, ja que, com a màxim, identifica una unitat, i aquesta unitat no té cap significat per a ell "C", "A", etc.).

— Afavorir la discriminació de paraules escrites (en la lectura sil·làbica això mai no es dóna, i aquest és el motiu de la persistència en la lectura del sil·labeig dels nins fins a edats de més de dotze anys).

Preparació del material

El material que emprarem és idèntic al que s'ha utilitzat en els exercicis anteriors:

— Daus.

— Targetes de paraules escrites en cursiva i no en majúscules (si es fan en majúscules, el nin no té consciència de la "unitat mínima de significat": percep les lletres aïllades i no pot arribar a entendre el significat de la paraula que llegeix, sil·labeja, i només identifica, si arriba a fer-ho, les lletres aïllades). Els daus també tindran colors diferents (vermell, groc, blau, blanc): els mateixos dels exercicis anteriors.

Els jocs que es poden realitzar amb els daus logogràfics són similars als presentats per als pictogrames, però presenten una diferència significativa, i és que la captació de paraules de forma global és més complexa, per la qual cosa no s'ha d'exigir la lectura total de les paraules, sinó oferir, presentar, estimular repeticions abundants (i no hem de caure dins la rutina), i respectar el ritme d'aprenentatge de cada nin.

La progressió metodològica permet combinar paraules i imatges, començant amb el nom del nin i la resta d'imatges, d'aquesta manera i de forma gradual s'aniran desprenent les imatges fins a la introducció de les paraules (per cada quatre daus inclourem una paraula escrita de no més de dues síl·labes, per passar després a dues, tres i quatre paraules quan ja tenen una certa experiència en aquest tipus de feina o de codificació).

Per arribar a un major grau de concentració i fixació de la paraula, els daus s'han de cobrir per la part superior amb una tela (només s'ha de veure les paraules que tenen les cares del dau que són davant la cara del nin).

S'aconsella deixar jugar lliurement els nins amb els daus i les paraules, en grups reduïts, d'una manera informal, sense pressions, sense forçar ningú, d'aquesta manera introduïm els petits en el món del codi escrit.

Allò més important és treballar amb paraules significatives, i al final del procés podrem observar amb sorpresa la retentiva que tenen molts de nins per descobrir la lectura, i la satisfacció que experimenten amb aquestes activitats (lectura de cartells als comerços, els vehicles, etc.).

5. Introducció

No penseu que m'he equivocat, tot al contrari: posar la introducció al final de l'article té una finalitat: que us adoneu de les incongruències que fem a l'hora d'ensenyar a llegir i, això, amb la finalitat de "curar" les hipòtesis ingènues que tenim o posam en funcionament. També és veritat que això ho podeu dir de mi, però us puc assegurar que tot el que he dit més amunt està fonamentat en principis de distintes ciències relacionades amb l'educació i l'ensenyament de la llengua (escrita i llegida) i, a més, ho he posat en pràctica amb resultats bastant bons. Com a pastís final podeu llegir l'observació següent:

OBSERVACIÓ

Nina: Aina

Edat: 4 mesos

Data: 5 de novembre de 2007

Situació a l'espai: a la classe

Hora: les 10 del matí

Observador/a:

N'Aina acaba de prendre el biberó i la bressolera l'ha deixada un moment a la cadireta. Gemega un poc, la bressolera s'apropa a ella i li diu, a la vegada que l'agafa: «Aina, guapa, què et passa?, estàs enfadada…?» Mentre la posa damunt la taula per canviar-li els bolquers, la nina la mira i, sense que la bressolera li digui res, somriu. La bressolera li acaricia el cap i li diu: «Vols contar-me alguna coseta?...». La nina mou les cames i els braços, produint sons amb la boca (sons guturals) «aguiu, aguiu…».

«Quantes cosetes me contes, Aina…». La nina segueix fent sons guturals com si volgués riure a riallades i emet crits, movent-se tota i mirant la bressolera mentre aquesta li canvia el bolquer. No li diu res més, perquè nota que se li posa nerviosa mentre fa esforços, la nina la mira, esperant que li digui alguna cosa.

I ara que heu llegit l'observació, intentau contestar la pregunta següent: és una lectura de llavis el que fa aquesta nina?, per què ho fa? Si la vostra resposta és "no", heu perdut tres anys fent Magisteri, i us recoman que torneu a fer aquests estudis, però millor.

En aquesta observació hi ha una comunicació entre la persona que cuida aquesta nina i la nina mateixa, i la imitació que fa la nina movent els llavis va dirigida a adquirir la mobilitat que utilitzarà als sis mesos per produir sons. Aquests sons es reprodueixen sense mirar la cara i sense estar davant un mirall amb l'adult al costat: la imitació arriba a tal quota, que la nina o el nin a aquesta edat és capaç d'imitar el so (fonema) de qualsevol idioma que se li pronunciï i "**sense mirar a la cara**" (Bruner, 1995). Per tant, els nins no comencen a llegir a partir dels sis anys, una altra cosa és que puguin llegir "codis".

Quan el nin té aproximadament nou mesos l'atreu tot el que té colors, manipula objectes, etc., i és a partir d'aquest moment quan pot començar a llegir codis, de fet, hi ha tècniques per ensenyar a llegir als nins als sis mesos, i funcionen (Yuste, Carlos. Los programas de mejora de la inteligencia. CEPE). Qui en tingui l'oportunitat, ho pot intentar, però haurà de tenir dues coses: un poc de paciència i l'habilitat suficient per fer que l'infant li presti atenció durant una petita estona.

Però és a partir de l'any quan el nin té ja adquirida una bona capacitat per descriure una imatge, i és aquí on realment comença a funcionar la lectura d'imatge, aquesta lectura li proporciona allò que els especialistes anomenam "experiència de vida": el que representa la imatge el nin ho viu com si fos un joc, i s'hi situa per viure una situació que, si fos certa, li podria fer mal: experimenta mitjançant el conte de les imatges allò que l'adult fa. Al llarg del temps el nin crea una vida que analitza amb gran finura per després poder respondre a les situacions que se li presenten (saber escoltar, jugar tot sol o amb l'adult, saber mirar i observar, aprendre unes conductes socials, etc.).

En entrar al parvulari el nin no ve buit de coneixements, i menys de coneixements lectors, i l'escola allò que ha de fer és ampliar i reconstruir aquests coneixements: coneixements que abracen des dels noms de les coses fins a la fonètica, la qual porta malament, i quan el mestre s'adona que el nin diu un fonema malament l'envia immediatament al logopeda, el qual intentarà corregir els defectes, i allò més segur és que no ho aconseguirà, ja que la causa és una hipomobilitat en determinats elements que formen part de l'aparell fonador: mai no hem d'intervenir a destemps a l'hora de corregir "fonemes".

Vull recordar-vos que tot acte de lectura té origen en dos importants prerequisits: el primer és l'habilitat per abstreure o diferenciar a si mateix (a la persona que llegeix) una tasca (el personatge del còmic pot aparèixer en un parell de vinyetes, però en cada vinyeta farà, tindrà, etc., una funció diferent), i el segon prerequisit fa referència a l'aprenentatge per observació: la construcció d'un patró d'acció mitjançant la distribució en seqüències apropiades d'un conjunt de subrutines elementals per ajustar-se a un model (Lanshley, 1951).

Si l'ensenyament de la lectura s'inicia amb majúscules, estam fent la casa a l'inrevés: la persona té una percepció global (primer veu el total i després les particularitats); si la lectura es comença amb majúscules, el nin només percebrà les lletres individuals i li serà impossible ajuntar-les i, en cas que ho faci, haurà de menester molt de temps per compondre la unitat mínima de significat, si és que ho arriba a fer. Això implica que, quan ha de començar a llegir, la memòria a curt termini ha de fer tota una sèrie de feines que, si haguessin estat ben fetes, estarien automatitzades: identificació del significat de la paraula i, a més, de forma automàtica, amb un temps inferior a 0,6 mil·lèsimes de segon; la recerca d'inferències cap enrere per cercar "dades" que pugui relacionar amb el que llegeix i amb posterioritat intentar esbrinar què és el que la narració intentarà dir-li més tard. D'aquesta manera el mapa conceptual es construeix, i d'una manera ràpida (els elements similars encaixen dins

les relacions i els nòduls d'informació); si la lectura l'hem fet sil·làbica, aquestes feines no haurien de durar (el sil·labeig) més enllà de dos mesos, però la realitat és que els nostres alumnes estan tota la primària, la secundària, el batxillerat i fins i tot la universitat amb alumnes que no són capaços de llegir amb fluïdesa. Perquè la lectura d'un infant es consideri fluida, hauria de llegir un mínim de 60 paraules en castellà i/o català per minut en començar primer de primària (mes de desembre), d'aquí es dedueix la imperiosa necessitat d'aquesta automatització de la qual he parlat més amunt.

Fa quinze o vint anys els inspectors passaven uns tests als alumnes d'infantil (no era obligatori) per saber si, acabat el darrer curs d'infantil i rere un període curt de temps, el nin podia aprendre a llegir. Els tests consistien a dibuixar quatre figures geomètriques: un cercle, un quadrat, un triangle i un rombe; si el nin no dibuixava aquestes figures bé, no aprendria a llegir durant el pròxim curs. També hi ha una altra manera de notar que els nins van caminant de forma correcta cap a la lectura: al dibuix del nin, de forma espontània i contínua, apareix el que denomín "línia de terra", que consisteix en una línia horitzontal traçada a 1/3 del límit inferior de la pàgina, on el nin col·loca tot l'escenari de la seva representació gràfica i mental que reflecteix el dibuix. Un altre símptoma que la lectura va per bon camí —i aquesta observació l'han de fer els pares— és que el nin, quan passa per devora un comerç, intenta llegir els rètols que hi ha, o els que apareixen als carrers.

Avui tampoc no s'aplica el test de conceptes mínims que podia aplicar el docent, ja que està dissenyat perquè el pugui aplicar; pot ser que a determinats diagnòstics no hi pugui arribar, però sí que reflectia si el nin tenia consciència de conceptes mínims com a prop, lluny, a dalt, a baix, etc. Avui en dia no s'aplica, i això és tota una errada.

No és que vulgui culpar ningú, però aquí la inspecció sí que hi té alguna cosa a dir, i a més, en veu alta, però per què no controlen amb més cura els mètodes d'ensenyament-aprenentatge que utilitzen els mestres a l'aula a l'hora d'ensenyar la lectura?

Per finalitzar, només em queda indicar que tot aquest article està centrat en l'automatització o reconeixement immediat de la paraula escrita i una petita introducció de la manera com es pot arribar a fer petites frases, això només és una part de tot el que avui es considera lectura, ja que abraça un ventall molt ampli de conceptes, i no afecta de forma única i exclusiva la codificació/descodificació dels signes o lletres; aquest és el motiu pel qual no he donat una definició del que és la lectura.

Referències bibliogràfiques

- Agüera, Isabel. *Animación a la lectura con niños* (també té publicat un volum per treballar amb adolescents). Editorial CCS
- Bruner, J. *La parla del nin*. Eumo
- Bruner, J. *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata
- Correig, M. *Fonologia aplicada*. Edicions 62 (exhaurit)
- Desclot, M. *Poesies amb suc*. La Galera
- García, J. A. *Educar para escribir* (text i fitxes). Editorial Nuestra Cultura (exhaurit)
- Fundación Germán Sánchez Rupérez: publica periòdicament llibres sobre temes de lectura des de l'any 1989 aproximadament; els edita l'editorial Pirámide.
- Lebrero, M. *Fundamentación teórica y enseñanza de la lectura y escritura*. UNED
- León, J. A. *Conocimiento y discurso, claves para inferir i comprender*. Pirámide
- Secall, M. Victòria. *La capsa dels sons*. Prensa Universitaria

Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa
Vol. 1, Núm. 1, 2009 – ISSN: 1989- 0966

Treball comunitari: treball socioeducatiu en xarxa

Resum

El treball socioeducatiu en xarxa ha estat tractat en diverses trobades entre professionals en el marc de jornades o congressos. Nosaltres pretenem abordar-lo a partir de les experiències exposades per col•lectius professionals que continuen treballant quotidianament a partir d'aquesta metodologia de treball en xarxa.

Paraules clau

Comunitat, xarxa socioeducativa, treball en xarxa, prevenció del conflicte juvenil.

Resumen

El trabajo socioeducativo en red ha sido tratado en diversos encuentros entre profesionales dentro del marco de Jornadas o Congresos. Nosotros pretendemos abordarlo a partir de las experiencias expuestas por colectivos profesionales que continúan trabajando su quehacer cotidiano a partir de esta metodología de Trabajo en Red.

Palabras clave

Comunidad, red socioeducativa, trabajo en red, prevención del conflicto juvenil.

Lluís Ballester Brage
Universitat de les Illes Balears (UIB)
Departament de Pedagogia i Didàctiques Específiques
Director de l'ICE
Antonio Muñoz
Educador Social
Professor-Tutor de la UNED

Per citar l'article
"Ballester, L., Muñoz, A.,(2009). Treball comunitari: treball socioeducatiu en xarxa. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 1, PAGINES 91-108. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/ballester-munoz/index.html en (poner fecha)"

Introducció. Comunitat, xarxa socioeducativa

Què és el treball comunitari? De què parlam quan parlam de «comunitat»? Què és això de les «xarxes socials» o «xarxes socioeducatives»?

Aquestes han estat algunes de les preguntes inicials que ens hem fet al llarg dels darrers anys. Les respostes han estat molt diverses, però n'hi ha una sèrie que coincideixen:

- el ***treball socioeducatiu comunitari*** parteix d'una concepció de les necessitats i els conflictes bàsicament comunitària, l'anàlisi no es pot aturar en el nivell familiar, hi ha una dimensió comunitària en bona part de les necessitats i els conflictes;

- la ***comunitat*** és un concepte aparentment superat, però que s'ha anat recuperant cada vegada que s'ha plantejat la necessitat del treball preventiu o de promoció social o educativa; per a nosaltres la comunitat es pot entendre com una població, localitzada territorialment, conscient de les seves necessitats i amb una certa identitat («nosaltres»). Aquests elements ja són suficients: població, territori, necessitats, consciència.

- La ***xarxa socioeducativa*** és l'articulació de la comunitat, iniciada per entitats, professionals, administracions, que volen aprofitar les potencialitats de canvi de la pròpia comunitat.

Hi ha moltes més coses implicades i molts detalls per discutir (la història de les comunitats, la identitat sociocultural, els conflictes socioeconòmics, etc.), però aquestes idees han configurat el llenguatge que hem fet servir, d'acord amb tradicions molt diverses de treball socioeducatiu. Aquest llenguatge ha permès iniciar una bona comprensió entre sectors diferents (salut, educació, serveis socials, policies locals, urbanistes, etc.), desenvolupar experiències limitades i reivindicar de forma coherent una altra manera de treballar.

L'augment de la necessitat i la demanda d'intervencions professionals, tant socials com educatives, és un fet patent que obliga els polítics, planificadors i professionals a replantejar-se els tipus de gestió i distribució de recursos i, en conseqüència, a cercar solucions a un dels problemes que sistemàticament planteja la intervenció socioeducativa: la definició i l'afrontament d'aquests «espais d'intersecció» (socioeducatius, socioculturals, etc.), que en moltes ocasions i per raons sobradament analitzades, estan insuficientment clarificats. Conceptes com: **coordinació**, **integració d'actuacions**, **col·laboració** i, potser el més precís, **complementarietat**, apareixen immediatament en aquest escenari aplicats a múltiples nivells d'intervenció: entre professionals, institucions socials i educatives, iniciativa social, pública i privada, diferents categories de recursos, etc.

Aquest plantejament implica immediatament una reflexió i ordenació del que significa el dit «treball en xarxa». A continuació iniciam la presentació dels primers temes, abans d'entrar en l'estudi de la metodologia concreta.

En diversos treballs i experiències, al llarg dels darrers anys, es té en compte la necessitat d'un sistema d'articulació, especialment entre els serveis socials, educatius i sanitaris que actuen localment. Les bases comunes d'aquestes experiències i aquests treballs es poden sintetitzar en els punts següents:

— El sistema d'actuació i atenció, bé amb infants i famílies, bé amb altres sectors, ha de ser **integral**, atenent la diversitat de necessitats; i **interdisciplinari**, promovent la participació integrada dels diferents professionals.

— El model d'organització dels serveis ha de ser **global**, amb mesures dels diversos tipus (prevenció, atenció, inserció, promoció).

— S'ha de proporcionar una definició i clara delimitació dels **procediments d'articulació**, facilitant **fórmules senzilles i operatives**, però amb el **màxim suport i reconeixement institucional**.

— Han d'existir **criteris explícits i específics** per a la complementació i/o utilització dels recursos amb la necessària **coordinació organitzativa entre nivells** (nivell primari - nivells secundaris).

— S'han de dissenyar les **estratègies d'actuació compartides**, garantint, sobretot, l'acceptació i la implicació dels professionals que participin en el treball en xarxa en l'àmbit territorial concret.

— S'han de preveure les **mesures d'avaluació** que aporten la informació per a l'anàlisi i la presa de decisions en relació amb el seu posterior desenvolupament.

— La posada en marxa del treball en xarxa ha d'incloure, necessàriament i específicament (segons els sectors d'actuació), la formació i l'ensinistrament del personal implicat.

Aquests criteris genèrics han servit de base i fonamentació a diverses experiències. En general, en totes es pretén oferir una atenció integral mitjançant la coordinació de recursos socials, educatius i sanitaris en el desenvolupament de programes d'intervenció territorialitzats (locals).

Una de les característiques essencials que defineixen aquest model de treball en xarxa resideix en la **base comunitària** (local), d'acord amb el principi objectiu dels sistemes de política social: «**actuar preferentment en els nivells primaris**». És a dir, l'eix del sistema d'atenció no estaria situat al voltant de les institucions o els centres especialitzats, que evidentment són elements clau, sinó als serveis socials, educatius o sanitaris de caràcter comunitari, tots els quals a la vegada es completen amb aquest gran sector que garanteix el manteniment del sistema d'atenció constituït per les iniciatives socials (entitats i la resta d'actuacions desenvolupades des de la societat civil).

En conseqüència, es tracta d'oferir un model d'atenció o, potser, només una metodologia de treball en xarxa que garanteixi la continuïtat i coherència entre els diferents tipus i nivells d'actuació.

Al llarg de més de vint anys d'ajuntaments i altres administracions democràtiques, s'ha aconseguit una progressiva expansió de l'oferta de serveis, programes i polítiques socials (educatives, de serveis socials, culturals, de salut, de promoció socioeconòmica, etc.). Amb els **processos de descentralització** tant les **administracions** com la **societat civil**, localment, han anat assumint responsabilitats d'acció en terrenys molt rellevants.

Així tenim a l'àmbit local un **ampli ventall de recursos i programes** que després denominarem «**recursos locals**», molts, de responsabilitat pública municipal o d'altres administracions; altres, d'iniciativa social no lucrativa o d'iniciativa privada. Val a dir que tot això no és el fruit de cap conjuntura puntual. És en aquest escenari d'enfortiment de l'Administració democràtica i de la societat civil on té sentit plantejar-se recuperar l'**enfocament comunitari** per desenvolupar els projectes socioeducatius a l'esfera local.

Les diferents estratègies presents als processos comunitaris que es poden desenvolupar a l'àmbit local podrien classificar-se a partir dels dos paràmetres clau del model comunitari (Blanco i Gomà, 2002): ***la revaloració de tots els recursos i la participació***.

a. ***La revaloració de tots els recursos*** es fonamenta en una concepció molt bàsica: en qualsevol comunitat viva hi ha molts recursos socials que denominarem «recursos locals», els quals compleixen funcions com a «àmbits socialitzadors», perquè són els escenaris en els quals es construeix la sociabilitat. Aquest plantejament ens condueix directament al caràcter plurisectorial i multitemàtic de l'enfocament comunitari. Aquest plantejament implica la transversalitat de les polítiques basades en un enfocament comunitari. La transversalitat requereix la construcció de projectes oberts al treball horitzontal. Qualsevol projecte amb enfocament comunitari ha de pensar com pot implicar les escoles, els serveis d'atenció primària socials o de salut, les famílies, el teixit associatiu, etc., els diversos àmbits possibles.

b. ***La participació*** és el segon paràmetre de l'enfocament comunitari. Algunes polítiques públiques a l'esfera local s'han desenvolupat sota formulacions més aviat tecnocràtiques (des de les iniciatives locals d'ocupació fins als programes d'habitatge per a joves, passant per les rendes mínimes d'inserció o alguns serveis d'atenció domiciliària); en canvi, els projectes amb enfocament comunitari han d'incorporar des de la seva gènesi una forta dimensió participativa. Per què? Destaquem-ne dos factors: es tracta d'un enfocament que implica un cert aprenentatge social per a tothom, una recuperació del valor del treball en xarxa (implicant-hi tothom qui està en un territori); a més, incorpora uns objectius només viables en clau de complicitat ciutadana i de compromís de les persones cap a un ampli canvi cultural i d'actituds, inassolible des del més benintencionat voluntarisme institucional.

1. Elements que cal considerar en el treball socioeducatiu comunitari

1.1. Què és el «treball en xarxa»?

S'ha parlat de «treball en xarxa», i a tots els dedicats al treball socioeducatiu ens sonen aquests termes, hem dit que és una manera de treballar amb un enfocament comunitari (tots els recursos poden fer aportacions, ampliar la participació...), però com podem explicar a què es refereix el «treball en xarxa»?

Es pot dir que el treball en xarxa és el treball sistemàtic de **col·laboració i complementació** entre els recursos locals d'un àmbit territorial. És més que la **coordinació** (intercanvi d'informació), és una **articulació comunitària**: col·laborar de forma estable i sistemàtica, per evitar duplicitats, competència entre recursos, descoordinació i potenciar el treball en conjunt.

En l'àmbit socioeducatiu, com en molts altres sectors d'intervenció social, el treball en xarxa s'ha convertit en quelcom imprescindible. El **sistema reticular** de les xarxes és apte per a una gran varietat d'activitats, ja que presenten una estructura democràtica **horitzontal** i suficientment **flexible** per adaptar-se a un entorn comunitari caracteritzat per l'augment dels actors i de les possibilitats d'interacció.

Les xarxes neixen generalment de petits grups d'individus amb una filosofia comuna o bé des d'organitzacions i entitats amb objectius compartits, i evolucionen cap a estructures més complexes i madures amb estabilitat, acords explícits de col·laboració, organització, sistemes de coordinació i «productes» com publicacions, trobades, conferències i projectes compartits. En tot cas, hi ha un **procés de maduració**, un cicle vital que s'ha d'entendre.

En termes pràctics la metodologia del treball en xarxa és una manera efectiva de compartir informació, d'aprendre de l'experiència de l'altre, de treballar junts, i permet als membres evitar l'excessiu desgast en recursos que significa la duplicació del treball o iniciar cada vegada contactes per intercanviar experiències, facilitant a les accions i iniciatives dels membres un efecte multiplicador.

En tota la comunitat autònoma, amb un entorn polític cada vegada més complex, el desig de col·laborar ha produït una sèrie de xarxes socials o comunitàries que han funcionat amb molt d'èxit. Existeixen xarxes d'entitats veïnals, de professionals, d'escoles, d'entitats de persones majors, etc.

Els darrers anys, aquestes xarxes, més o menys formals, han sorgit com a vies d'innovació, i han generat activitats i projectes compartits. El nivell de maduresa que han assolit els permet ser reconegudes i escoltades per obtenir recursos.

Ara bé, de xarxes estrictament comunitàries, és a dir, xarxes locals orientades amb un enfocament comunitari, a les Illes n'hi ha ben poques que siguin estables. I això no és degut exclusivament a l'aïllament tradicional respecte a altres indrets o a l'absència significativa d'intercanvis i activitats que les fa innecessàries, és degut, també, al fet que, perquè siguin estables, han de motivar els seus membres, han de ser efectives, han de saber superar els seus conflictes, etc. Per tant, qualsevol intent de treballar en xarxa s'enfronta al repte de crear un sistema propi, adaptat a cada realitat, d'interacció i col·laboració.

Així, les xarxes tenen raó de ser a través de:

a. l'**aprenentatge de la manera com hem de treballar plegats** (acceptació de la diferència, treball en equip, articulació, col·laboració, etc.);

b. l'**adaptació a les realitats locals** (coneixement de les necessitats i demandes, comprensió de les dinàmiques locals, etc.); i

c. el **treball efectiu** (metodologia, manteniment de la motivació i capacitat de plantejar-se projectes realistes i viables).

La metàfora de la xarxa permet comprendre millor els diversos tipus de relacions que es donen en el treball socioeducatiu en un territori, com també les relacions que es voldrien desenvolupar des d'un enfocament comunitari, allò que podríem denominar «xarxa socioeducativa».

Les xarxes que sempre es donen són

- les **xarxes relacionals personals**, és a dir, el conjunt de relacions entre les persones que formen les diverses organitzacions (amistat, pràctiques de consum o ocupació del temps similars, etc.);

- les **xarxes de dependència**, és a dir, el conjunt de relacions en què s'observa la jerarquia administrativa, les competències, els fluxos de finançament, etc.

La **xarxa socioeducativa** és la formada per tots els professionals i organitzacions que, treballant conjuntament, desenvolupen una concepció comuna que els permet definir escenaris de futur, estratègies d'actuació i processos de col·laboració. Per això estableixen acords de funcionament col·laboratiu, com ara les denominades **comissions de prevenció** (comissions de coordinació).

Aquesta xarxa socioeducativa implica un procés de construcció permanent. Es caracteritza com un sistema obert, basat en la valoració igualitària dels membres i en la reciprocitat.

Les xarxes poden ser molt diverses, però en qualsevol cas estan formades per recursos (serveis, entitats, etc.) que entren en relació. Més endavant analitzarem cada un dels tipus de xarxes (xarxa interna i externa, per exemple). Ara caracteritzarem els diversos aspectes de les xarxes de treball socioeducatiu:

1. Xarxa *articulada*. Cada servei i cada professional coneix les funcions i les competències dels altres serveis i professionals. Defineixen les seves actuacions a partir d'aquest reconeixement i del treball col·laboratiu acordat entre els que componen la xarxa. Dos requisits per a aquesta articulació són

- la **valoració igualitària**: no hi ha un únic centre, un eix central; pot haver-hi **rotació de rols** (la mateixa actuació la poden realitzar diversos membres, els rols poden canviar) i **jerarquia funcional** (cada un pot dominar més un tema o un aspecte concret);

- la **reciprocitat**: els diversos membres s'influeixen i es complementen. Això significa que no hi ha competència destructiva, que s'han de cercar els

aspectes en què hi ha «**interdependència de finalitats**», les finalitats dels uns i dels altres estan positivament relacionades. El que li va bé a un li va bé als altres. Si hi ha objectius que no compleixen aquesta condició, se n'ha d'estudiar l'excepcionalitat, però, si no hi ha una justificació especial, s'han d'eliminar del treball en xarxa.

2. Xarxa *dinàmica flexible*. S'adapta a les necessitats i demandes socioeducatives, al procés evolutiu de cada comunitat i a les seves característiques socioculturals.

3. Xarxa *coherent*. Basada en la interrelació pactada entre les diferents actuacions que cal dur a terme. L'articulació permet aquest treball coherent, fonamentat en principis, plantejaments metodològics i orientacions estratègiques similars o comunes. Els nivells de treball coherent es poden simplificar en diverses línies d'actuació en xarxa:

— Treball per **processos**, basats en distribució de funcions i en professionals de referència per a cada tipus d'actuació (**amb protocols**), garantint la continuïtat i evitant ruptures.

— Aplicació de **projectes consensuats**, clarament definits.

— **Complementarietat de les actuacions** sobre casos.

— **Avaluació** continuada i compartida.

4. Xarxa *no excloent*. Hi ha capacitat per integrar-hi qualsevol iniciativa significativa, sense fer distincions entre els tipus de serveis o entitats. S'ha de considerar que una xarxa no excloent ha de complir les condicions d'un **sistema obert**: els seus membres poden entrar i sortir de les comissions d'articulació, sense que el treball col·laboratiu desaparegui. No són els individus singulars els imprescindibles, sinó les organitzacions i els processos que desenvolupen conjuntament.

5. Xarxa *formativa*. Hi ha un cert enfocament formatiu en comú, basat en la idea que tothom aprèn de tothom. El treball en grup, necessari per a l'articulació, permet aquest intercanvi formatiu.

Ara ja es podria redefinir la xarxa socioeducativa com una relació col·laborativa, estructurada i orientada per la interdependència de finalitats socials i educatives. Però, a més d'aquests factors, cal tenir-ne presents altres que en moltes ocasions s'han oblidat.

Els elements que s'inclouen són molt diversos, entre aquests cal considerar els principals: espai, població, relacions, necessitats, pràctiques socials, dotacions de serveis.

Tots aquests elements estan clarament relacionats, i una breu reconsideració pot permetre apuntar la complexitat de les situacions concretes:

- Espai. Cal no caure en la ingenuïtat de pensar «comunitats idíl·liques». Hi ha problemes que no podem oblidar: habitatges deficients,

barris més o menys deteriorats, etc. També hi ha situacions relativament noves: àrees urbanes supramunicipals, amb la fi de les ciutats aïllades, el desenvolupament del continu urbà i la possibilitat de mobilitat de les persones i els problemes.

- Població. Els problemes es multipliquen: canvis en les dimensions, estructura i dinàmica de la població, canvis socials i culturals.

- Relacions: relacions de veïnatge, de solidaritat, de conflicte entre grups culturals, entre generacions, etc. La negació de les relacions (la síndrome de Diògenes).

- Necessitats. Moltes situacions i processos afecten les necessitats: processos de diferenciació social greu, immigració, envelliment, noves formes familiars, mancances formatives, etc.

- Pràctiques socials limitades o potenciades: ocupació de l'espai públic, activitats no normatives al carrer, noves formes d'expressió cultural, activitats econòmiques no regulades.

- Serveis. L'àmbit no privat d'una població és l'espai públic i els serveis de tot tipus, entre els quals els socials, educatius i de salut. A més de les dotacions, suficients o no, cal considerar els serveis (en un sentit ampli) com a àmbits de vida comunitària. El cas dels centres educatius és el que ofereix una perspectiva més clara: poden ser apropiats per la comunitat o convertir-se exclusivament en centres d'aprenentatge.

La combinació d'aquests elements permet trobar diverses opcions espai – població – relacions - pràctiques socials - serveis, les quals limiten o faciliten el treball en xarxa: a) Els centres històrics. b) Les zones homogènies: els barris monoculturals tradicionals. c) La caricatura de la utopia: la «ciutat jardí» i els adossats. d) Els barris precaris de la perifèria. N'hi ha més combinacions, però en cada cas ens trobam amb configuracions comunitàries diferents.

El treball socioeducatiu comunitari, el treball en xarxa, ha de rebutjar completament les concepcions idíl·liques de la comunitat. La imatge idealitzada de la comunitat impedeix diferenciar els territoris i, en especial, analitzar les relacions efectives i les necessitats i els conflictes.

Les conseqüències de substituir l'anàlisi concreta per la ideologia sobre la comunitat són:

- Un mal plantejament del treball socioeducatiu comunitari i la constitució de xarxes promocionadores i integradores.

- Impedir el manteniment d'un projecte integral sostenible, perquè no es considera la complexitat dels processos, i facilitar la frustració.

El desenvolupament comunitari de xarxes socioeducatives positives difícilment es pot plantejar correctament si no parteix d'una anàlisi global i comparada del territori i no s'inscriu en una estratègia general d'intervenció en el territori.

2. De la integració socioeducativa a la construcció de comunitats sostenibles: els plans de treball en xarxa

2.1. El conflicte juvenil i els processos d'integració socioeducativa

L'experiència de referència per a nosaltres ha estat el Programa de prevenció i abordatge del conflicte juvenil, però hi ha altres experiències de treball comunitari que parcialment han coincidit en el desenvolupament de xarxes socials. Entre aquestes, les desenvolupades al barri de sa Indioteria de Palma, la de l'IES Sureda i Blanes, del barri de Son Gotleu, la de la reforma social del barri del Temple (sa Gerreria-Calatrava), etc.

En qualsevol cas, la que millor mostra les potencialitats i limitacions és l'experiència del Programa de prevenció i abordatge del conflicte juvenil, desenvolupat en tretze municipis de les Illes Balears entre 1999 i 2003, que posteriorment ha seguit en sis municipis de diverses formes.

2.2. Les estratègies desenvolupades

En les diverses experiències de treball en xarxa desenvolupades, hi ha una sèrie d'objectius estratègics que podem resumir:

- Construir xarxes estables de col·laboració entre entitats i grups socials per desenvolupar l'acció col·lectiva.
- Ampliar les capacitats d'identificació de noves necessitats i dels canvis en les que ja s'han identificat.
- Desenvolupar la complementació de les capacitats i els recursos presents a la comunitat.
- Completar l'oferta de projectes, desenvolupant noves iniciatives. Generar iniciatives innovadores i coherents.
- Enfortiment del teixit socioeducatiu d'una comunitat.
- Disposar de les metodologies i tècniques de la mediació, negociació, gestió relacional i comunicació, per intervenir amb més eficàcia en conflictes familiars i veïnals i entre els actors socials del territori, per un desenvolupament més eficaç del treball amb la comunitat.

Després estudiarem breument algunes d'aquestes estratègies.

2.3. Els plans locals de treball en xarxa

Les diverses iniciatives han ajudat a pensar en la necessitat de dotar-se d'instruments metodològics, però també de plantejaments més integrats. Una de les perspectives en les quals s'està treballant a Europa és la dels plans locals integrats. En aquest sentit, un exemple es pot trobar al *Social Inclusion Network. Programa d'acció comunitari per combatre l'exclusió social 2002-2006*, en el qual participa

l'Ajuntament d'Eivissa. Aquest marc ofereix moltes possibilitats que hauran d'estudiar-se en un futur proper.

3. El treball socioeducatiu en xarxa

Davant les situacions de necessitat és possible diferenciar aspectes en els quals cada servei pot intervenir i ha d'intervenir en forma directa i aquells en els quals es requereix suport dels altres serveis, de les famílies i/o de la comunitat.

En les situacions de necessitats, poden discriminar-se des d'una perspectiva de política social aquells factors que superen la capacitat d'intervenció social i educativa, com ara els processos econòmics o demogràfics més generals, i aquells que poden ser tractats des d'una perspectiva local.

Des d'una perspectiva metodològica també podem diferenciar aspectes educatius (suposen alternatives pedagògiques) i aspectes socials (requereixen alternatives de treball social articulat amb la comunitat).

Des d'una perspectiva socioeducativa més integral, les necessitats poden ser tractades de moltes formes, però la forma que ofereix més garanties de canvi és socioeducativa: canviar contextos, recursos, capacitats, etc., de forma articulada.

A manera d'exemple cal ressenyar que en la Comissió de Abordatge i Prevenció del Conflicte d'Inca cadascun dels serveis representats dóna resposta a aquelles situacions que es creen al seu entorn específic, i a priori, no necessiten d'altres per donar la resposta adequada a la situació creada. Les situacions que demanen una resposta més global tant educativa com social són presentades a la Comissió per obtenir la valoració de les altres entitats i així poder realitzar una intervenció articulada.

3.1. Punt de partida d'una xarxa socioeducativa?

L'anàlisi de les necessitats des d'aquesta perspectiva permet orientar el treball amb la comunitat en termes de definir les necessitats per socialitzar, les que tenen rellevància comunitària. A partir d'aquesta anàlisi de necessitats, es considera el treball en xarxa com l'opció que ofereix més garanties. El punt de partida de la construcció de la xarxa socioeducativa és triple:

1. Necessitats comunes en una comunitat delimitada.

2. Professionals i serveis amb capacitat i consciència de la importància de l'articulació.

3. Voluntat política (a l'Administració i/o a les entitats).

La confluència d'aquests tres factors defineix el punt de partida per a la construcció de la xarxa socioeducativa.

Tenint en compte que tant l'escola com els serveis socials es poden proposar com a eix de la xarxa socioeducativa, un d'aquests serveis o els dos junts han d'organitzar la convocatòria de la comissió d'articulació, atenent les previsions següents:

1. Triar les entitats que s'han de convidar i formalitzar la invitació per escrit, enunciant en termes generals la raó de la trobada.

Importa destacar el sentit de participar amb l'escola / els serveis socials per millorar les possibilitats de fer front a les necessitats.

2. Preparar el procés de diagnòstic compartit amb les entitats convidades. Per a això se suggereix elaborar una síntesi senzilla del diagnòstic preliminar realitzat entre els participants, a partir d'una metodologia com el DAFO. Això permet enquadrar les primeres reunions a partir de necessitats per socialitzar i avançar amb els passos que implica la conformació de la xarxa socioeducativa.

En l'experiència desenvolupada a partir del programa de conflicte (Prevenció i abordatge del conflicte juvenil), es va optar per construir el diagnòstic posteriorment al procés d'identificació i reconeixement entre les entitats.

Per exemple, a Inca, a partir d'una anàlisi DAFO realitzada entre totes les entitats que varen acudir a les primeres convocatòries, es varen començar a definir les necessitats que la comunitat planteja com a més importants.

El grup de professionals i serveis que varen constituir la Comissió eren conscients de la importància que tenia una articulació per obtenir els objectius proposats. La incorporació de dos regidors del consistori d'Inca a la Comissió va facilitar el treball a professionals i entitats, ja que varen transmetre l'expectativa creada a l'equip de govern per aquesta metodologia de treball.

Les convocatòries, les actes, la difusió dels materials es realitza des dels serveis socials municipals, i les trobades tenen lloc als instituts d'ensenyament secundari.

Es varen detectar aquelles necessitats comunes a les entitats presents. I a partir de l'anàlisi es varen iniciar les activitats i estratègies necessàries per a la consecució dels objectius. Tots les iniciatives comptaven amb el suport de totes les entitats presents, de manera que la força «reivindicativa» es feia molt superior que la que pogués exercir una sola entitat.

3.2. Com es pot consolidar l'organització d'una xarxa socioeducativa?

Suposa bàsicament el recorregut dels moments següents:

Primer moment. Acta de constitució

Definició, entre les entitats que formen la comissió d'articulació, dels objectius de la xarxa socioeducativa. Atès que una xarxa es constitueix i consolida amb un projecte en comú, qui assumeixi la coordinació de la reunió podrà plantejar que, després de compartir problemes i possibles col·laboracions per superar-los, cada institució optarà per formalitzar la seva incorporació a la xarxa, a través de la signatura d'una acta conjunta, al llarg de les primeres trobades. Cal aclarir que pot ampliar-se en cas que progressivament s'incorporin noves entitats.

La formalització de la participació no s'ha incorporat de manera generalitzada, però la utilitat és evident. Permet formalitzar la xarxa, donar-hi més estabilitat institucional i definir un moment d'inici i constitució de la xarxa. És un punt de partida definit.

Segon moment. Diagnòstic de necessitats

Posada en comú del diagnòstic preliminar per ampliar-lo amb l'opinió dels professionals i voluntaris que formen part de les diverses entitats que participen en la xarxa. Això requereix un esforç d'articulació dels representants de les entitats o de la xarxa, a fi d'optimitzar el diàleg i l'exposició d'idees buscant el major respecte per les diferències.

En aquest sentit se suggereix organitzar la trobada de síntesi de les aportacions amb un treball previ de revisió i integració d'aportacions, per tal de facilitar la discussió i organitzar la participació. El document de diagnòstic que es posa a discussió ja és un document integrat.

Prioritats i estratègies. El resultat de la discussió haurà de permetre el registre de problemes prioritzats pel seu impacte social i/o educatiu i l'establiment d'estratègies d'actuació, atenent el que pot ser assumit per una xarxa socioeducativa, per exemple, aquelles estratègies relacionades amb la salut, el temps lliure, la infraestructura, la prevenció d'addiccions, l'alimentació, etc. (vegeu l'edició de material de suport per a la definició dels problemes que abordarà la xarxa)

Tercer moment. Propostes de treball

Definició conjunta de les alternatives per treballar atenent la viabilitat d'aquestes. En aquest punt és necessari posar en comú els recursos de què es disposa o bé la possibilitat d'obtenir-los, és a dir, considerar les capacitats tant materials com de gestió de cadascuna de les entitats participants.

Per exemple, una o diverses escoles poden presentar com a recurs el seu servei de voluntariat socioeducatiu (vegeu l'experiència de l'IES Sureda i Blanes de Palma), en cas d'haver-ne organitzat un, o bé demanar col·laboració per conformar-lo, en cas de considerar-se una alternativa localment vàlida. De la mateixa manera, poden plantejar l'alternativa de realitzar activitats fora de l'horari acadèmic i compartir possibilitats i necessitats referent a això, etc. (vegeu la guia per al disseny d'un pla d'acció).

Quart moment. Protocols-projectes

Cal convidar els participants a definir protocols de col·laboració o, si la xarxa permet un treball estratègic a mitjà i llarg termini, definir un projecte de col·laboració. És evident que cal garantir el suport institucional als acords, de tal manera que no es podran considerar tancats fins que hi hagi aquest suport.

L'acte de formalització dels acords de col·laboració per escrit es pot aprofitar per divulgar de diverses maneres el treball de col·laboració. En el mateix acte de formalització pot acordar-se com s'han de donar a conèixer els acords.

3.3. Orientacions per al sosteniment de l'organització de les xarxes socioeducatives

Una xarxa és una forma d'organitzar el treball incorporant nous participants o aliats (no participants de manera permanent). Ja sabem que el treball en xarxa és una metodologia basada a «fer amb altres» o «fer entre tots», sense que cap de les institucions que la integren no perdi la seva identitat i funció. Per tant, podem reconsiderar els factors que defineixen el treball socioeducatiu en xarxa:

Factors generals	Factors específics
Característiques conceptuals	1. Reflecteix una filosofia solidària 2. Comunitat i no sols «territori» 3. Nova consideració dels «recursos» i les necessitats 4. Articulació i no sols coordinació
Característiques organitzatives	1. Comissions d'articulació 2. Suport de les organitzacions 3. Normes per garantir el funcionament democràtic 4. Acords escrits: protocols, projectes, etc.
Característiques metodològiques	1. Es basa en la detecció de preocupacions comunes (necessitats), és a dir, en l'elaboració d'un diagnòstic participatiu DAFO. (Socialitzar necessitats.) 2. Recolza en la idea que els recursos s'incrementen quan se socialitzen. Es genera una configuració nova, molt més poderosa. (Socialitzar recursos.) 3. Facilita l'intercanvi de recursos i experiències, això és, permet «contagiar assoliments». Constitueix una instància de suport mutu amb vista a la difícil meta de realitzar la tasca social i educativa en contextos de precarietat o conflicte. (Cercles de comparació.) 4. Treball en equip. (Planificar el canvi.)

La manera d'abordar l'organització d'una xarxa i la resolució de conflictes, que naturalment es presenten a l'hora de construir consensos entre les persones i les

entitats representades en cada cas, farà adonar-se de la solidesa d'aquesta i de la seva capacitat per implementar **projectes socioeducatius sustentables**.

Per això, és necessari tenir presents aquells factors que actuen com a facilitadors i els que, per contra, obstaculitzen la construcció de vincles a fi de prevenir problemes i promoure cooperació.

Factors que obstrueixen o faciliten l'organització d'una xarxa:

El treball en xarxa resulta un tipus de metodologia que necessita mantenir en el temps dos tipus d'intervencions:

1. les vinculades a qüestions operatives (com es pot desenvolupar els projectes i estratègies metodològiques per fer front a les prioritats?);

2. les relacionades amb l'aprenentatge d'un model d'interacció amb els altres, per a l'assoliment de metes compartides (com es pot fer coses junts?).

Potser aquest últim aspecte, referit a l'entrenament en l'habilitat de conciliar interessos i resoldre conflictes, com també consensuar criteris, és el més complicat i també el més gratificant de l'acció en xarxa.

De l'anàlisi d'experiències portades a terme per escoles i serveis socials, tant a les Illes Balears com en altres comunitats, s'ha intentat extreure alguns suggeriments útils a l'hora d'imaginar com s'ha de desenvolupar l'estratègia de xarxes, amb la intenció de contribuir a una identificació senzilla d'aspectes que faciliten o obstaculitzen la tasca.

Es descriuen aquí alguns dels factors que amb més freqüència es presenten en el treball en xarxa. Per a això, als elements que obstaculitzen la construcció de les xarxes els designarem amb el terme genèric de «barreres»; per altra banda, als elements que faciliten la consolidació d'aquesta estratègia els direm «facilitadors».

Són només exemples i, segurament, l'experiència local podrà identificar molts més factors. Hem considerat oportú agrupar barreres i facilitadors d'acord amb les distintes etapes que caracteritzen la construcció d'una xarxa.

4. Barreres i facilitadors

Tot el procés de desenvolupament del treball en xarxa s'enfronta a una sèrie d'obstacles que s'han de tenir presents, ja que poden fer fracassar tota l'experiència. També hi ha diversos factors facilitadors del procés que s'han de saber aprofitar. A continuació presentam la reflexió feta a partir de les experiències d'aquests anys.

4.1. Formació, implementació i continuïtat de les accions en l'etapa de formació d'una xarxa

Barreres

Selecció inadequada de membres o organitzacions: en convocar altres persones o entitats cal tenir en compte la relació entre el tipus de necessitats per cobrir i la predisposició dels possibles convocats per col·laborar amb la xarxa. Això afavorirà el necessari equilibri entre els participants per compartir interessos i recursos per optimitzar la capacitat d'integració interinstitucional.

Falta d'objectius o interessos comuns entre membres: el que uneix i dóna sentit a una xarxa és la tasca, el projecte estratègic comú. Si les entitats o els membres no senten que les seves expectatives es troben representades en les metes que es proposa la xarxa, és molt probable que tendeixin a replegar-se i a abandonar la seva participació en la xarxa.

En aquest cas, si una entitat no arriba a consensos per plantar cara a les necessitats i pretén protagonitzar la xarxa i aprofitar-se'n, no és convenient que participi en la xarxa socioeducativa.

Conflictes entre membres sense disposar de criteris per a la construcció de consensos: en la tasca grupal hi ha etapes i conflictes que són propis de l'organització. És útil aprendre a identificar-los per no personalitzar les controvèrsies i poder pensar-les amb major objectivitat. Fer-ho així generalment produeix alleujament i permet avançar amb major efectivitat. Per això mateix, és recomanable fixar criteris elaborats per consens per dirimir situacions de discrepància, centrant-nos en els problemes i no en les persones.

Facilitadors

Identificació dels interessos de cada entitat per a la construcció d'objectius compartits: si cada entitat posa en clar allò que espera d'aquesta unió, resulta més senzill construir plans de treball que se sostinguin en el temps perquè responen a necessitats reals. Això facilita la viabilitat de les accions, tenint en compte que en cap cas no han de postergar-se les necessitats concretes de les comunitats.

Definició clara del problema i les metes que convoquen els membres de la xarxa: un bon diagnòstic que delimiti els problemes permet analitzar la correspondència entre les metes que la xarxa es proposa i el seu ajustament a les tasques a què s'encara.

Elaboració de les normes de funcionament i de presa de decisions: la xarxa és una organització essencialment democràtica i de participació voluntària. Per tant, ha de preveure pautes per assegurar que la presa de decisions consideri el conjunt de

representants. Tots han de sentir-se continguts i representats en el funcionament de la xarxa. Això suposa la consolidació d'una bona organització de la tasca.

4.2. En l'etapa d'implementació i continuïtat de les accions

Barreres

Poca participació dels membres: hauria d'entendre's com a senyal que no s'estan tenint en compte les expectatives prefixades, o bé que no s'ha fixat un pla de treball clar, entre altres qüestions possibles. En tot cas, aquest senyal, com qualsevol altre, constitueix una oportunitat per replantejar quina expectativa s'ha assolit i què falta consolidar com a xarxa.

Poca flexibilitat al canvi: les xarxes socials atenen problemes complexos que requereixen capacitat de reacció ràpida, ja que moltes vegades demanen solucions urgents. Qualsevol diagnòstic que s'hagi realitzat ha de concebre's com una lectura parcial i transitòria, ja que la realitat canvia contínuament les variables en joc i, per tant, exigeix capacitat d'adaptació en les estratègies i creativitat. No es tracta de renunciar a metes comunes, sinó de trobar, cada vegada, més camins i nous companys de treball per accedir als mateixos objectius.

Facilitadors

Compromís i motivació dels participants: si el grup de treball se sent representat en els objectius i mètodes de treball, un senyal d'anar ben encaminats serà el clima de compromís i satisfacció grupal.

Formalització de processos i elaboració de protocols de treball: dissenyar protocols de col·laboració, utilitzar actes d'acords, protocols i altres documents que formalitzin els compromisos de les parts, permet definir els límits de la intervenció de cadascun i fitar realment les expectatives que es dipositen en els altres.

Els protocols de col·laboració, redactats amb la participació dels membres de la xarxa, han de servir per objectivar maneres d'encarar les tasques, els projectes, com també normes per regular els conflictes.

Aquests protocols han de posseir flexibilitat suficient com per no limitar la participació i creativitat dels membres.

Elecció de símbols que afavoreixin la cohesió i el sentit de pertinença: triar un nom, un lema o una figura emblemàtica en ocasions és un poderós factor d'unió.

Disponibilitat de recursos humans i financers: la xarxa necessita recursos per assolir els seus fins. Aquests poden sorgir de la unió de disponibilitats dels membres, però també és recomanable que es mostri receptiva i amatent activament a incloure noves aportacions, encara que no provinguin de membres que treballin formalment a la xarxa. És el cas de les donacions, els espònsors, suports voluntaris, etc., de caràcter més puntual.

5. Una darrera consideració sobre els professionals

Un factor fonamental de tot el procés de constitució i manteniment de les xarxes socioeducatives, com també de l'operativització d'aquestes són els professionals. En certa manera han de considerar un canvi en la manera de fer la feina. Per això podem parlar de **formar i reconèixer**, per part de les seves organitzacions, com a **gestors relacionals**, els professionals implicats. La denominació «gestors» és una mica tecnocràtica, té connotacions poc agradables, pot canviar-se, però ara ens permet pensar en un cert canvi en les formes d'actuació.

Es tracta que els participants a la xarxa socioeducativa actuïn com a **gestors relacionals**, és a dir, com a promotors de xarxes de relacions entre persones i actors, que incideixin a donar profunditat, consolidar i reproduir les relacions orientades a donar respostes als reptes i necessitats socials i educatives dels grups i de la comunitat. Tot de forma eficaç, com és evident.

La gestió relacional incorpora les **tècniques de negociació, mediació i comunicació**, però també de **dinàmica de grups i treball en equip**, per aconseguir unes relacions més estables i de confiança entre els actors d'una comunitat. El gestor relacional és pròpiament un **gestor de xarxes**, en el cas del treball socioeducatiu comunitari de xarxes orientades a la promoció socioeducativa de grups i comunitats, atès que incideix en la millora de la capacitat d'organització social d'una comunitat i en l'enfortiment del seu capital socioeducatiu.

Referències bibliogràfiques

- Blanco, I.; Gomà, R. (2002). *Gobiernos locales y redes participativas*. Barcelona, Editorial Ariel Social.
- Brown, A. (1988). *Treball de grup*. Barcelona, Pòrtic.
- Camacho [et al.] (2000). *El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos*. Madrid, Fundación CIDEAL.
- Campanini, A.; Luppi, F. (1991). *Servicio social y modelo sistémico*. Barcelona, Paidós.
- Coletti, M.; Linares, J. L. (comp.) (1997). *La intervención sistémica en los servicios sociales ante la familia multiproblemática. La experiencia de Ciutat Vella*. Barcelona, Paidós.
- Gracia, E. (1997). *El apoyo social en la intervención comunitaria*. Barcelona. Paidós.
- Greiner, L. E.; Schein, V. E. (1990). *Power and organization development, mobilizing power to implement change*. Massachusetts, Addison-Wesley Publishing.
- Marchioni, M. (1987). *Planificación social y organización de la comunidad*. Madrid, Popular.
- Paddock, S. C. (1997). «Benchmarks in management training», a *Public Personnel Management*, 26: 4.
- Plenchette-Brissonet, C. (1987). *Mètode de treball en equip*. Ed. Barcelona, Pòrtic.

Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa
Vol. 1, Núm. 1, 2009 – ISSN: 1989- 0966

Els joves en un centre d'acollida de baixa exigència

Resum

En aquest article es descriuen dos centres de baixa exigència de la Xarxa d'Exclusió Social de l'IMAS: Ca L'Ardiaca i Sa Placeta. Destacam com a característiques principals que són dispositius amb una baixa exigència per als usuaris i on es prioritza el treball socioeducatiu.

Amb les dades de què es disposa es pot arribar a la conclusió que hi ha una gran heterogeneïtat entre les persones en situació d'exclusió social; una masculinització del fenomen, encara que els darrers anys s'hi hagin anat incorporant més dones; i en darrer terme, destacam la incorporació de joves.

Cal fer ressaltar també la importància de conèixer amb més profunditat la realitat de l'exclusió social.

Paraules Clau

Sa Placeta, Ca l'Ardiaca, treball socioeducatiu

Resumen

En este artículo se describe dos centros de baja exigencia de la Red de Exclusión Social del IMAS: Ca L´Ardíaca y Sa Placeta. Destacamos como características principales el que sean dispositivos con una baja exigencia a los usuarios y donde se prima el trabajo socio-educativo.

Con los datos disponibles se puede concluir que existe una gran heterogeneidad entre las personas en situación de exclusión social; una masculinización del fenómeno, aunque en los últimos años se han ido incorporando más mujeres; y por último destacamos la incorporación de jóvenes.

Por último se destaca la importancia de conocer en más profundidad la realidad de la exclusión social.

Palabras Clave

Sa Placeta, Ca l'Ardiaca, trabajo socio-educativo

José María Piñeiro Rodríguez,
Director de Sa Placeta
Biel Gelabert Noguera
Coordinador de Ca l'Ardiaca

Per citar l'article
"Piñeiro, J, Gelabert, B., (2009). Els joves en un centre d'acollida de baixa exigència. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 1, PAGINES 109-118. Consultado en
http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/j-pineiro/index.html en (poner fecha)"

En la societat de la informació, les noves tecnologies i la globalització, sorprèn que tanta de gent quedi al marge dels que viuen en el benestar i que es converteixi quasi en invisible. Podem caracteritzar aquestes persones invisibles com les que estan mancades de sostre, de suport familiar, de mitjans de subsistència, d'habilitats socials, amb autonomia limitada, i que requereixen atenció personal per cobrir les necessitats bàsiques i han d'iniciar accions de millora, tant personal com des del punt de vista de la problemàtica social que presentin. Un altre problema que pateixen amb freqüència és la dependència de l'alcohol, o qualsevol altra droga, que representa un continu amb els esmentats més amunt.

La societat espanyola, i en conseqüència la balear, ha experimentat canvis importants en l'estructura productiva i en el mercat laboral al llarg dels darrers temps, cosa que ens ha dut a la vegada a la transformació dels perfils dels sense sostre. L'augment de la precarietat laboral, entesa com a salaris baixos i contractes de poca durada, ha repercutit negativament en la precarietat dels treballadors pobres.

També s'han de tenir presents els canvis en l'estructura demogràfica, la base de la piràmide demogràfica torna petita, i a la vegada la part de dalt de la dita piràmide cada vegada és més grossa com a conseqüència de l'augment de l'esperança de vida. En les dècades dels anys vuitanta i noranta es va produir una baixada de la natalitat i un augment de la qualitat de vida, circumstàncies que ens duen al fet que la piràmide poblacional canviï l'estructura. Aquests darrers anys, la primera dècada del dos mil, el fort augment de la immigració torna a canviar aquesta mateixa estructura social.

De qui parlam quan ens referim al col·lectiu dels sense sostre? *L'heterogeneïtat* podria ser la paraula que millor defineix aquestes persones. Així, en aquest col·lectiu hi podem trobar joves amb dificultats d'integració, malalts mentals, persones amb problemes d'addiccions, immigrants, expresidiaris, etc.

Són la FEANTSA, pel que fa a Europa, i qualque organització nacional, com per exemple Càritas,[12] qui ha realitzat els estudis més sòlids per donar una mica de llum a aquest desconeixement generalitzat. No obstant això, les xifres obtingudes són, en primer lloc, el reflex del nombre de serveis disponibles en un país: això és molt problemàtic, especialment quan parlam d'un col·lectiu bastant desconnectat de qualsevol tipus de recurs. Com a conseqüència d'aquest fet, els països que ofereixin més serveis podran comptabilitzar més gent. De la mateixa manera, el nombre resultant dependrà dels mètodes de recompte dels usuaris que tinguin i de la importància que se'ls doni.

Un dels experts que sempre posa més èmfasi en la quantificació de les persones sense llar és el professor Pedro Cabrera. Són moltes les comunicacions i ponències presentades pel professor on sempre posa en primer lloc el coneixement del fenomen i la manca d'estudis en aquest camp, i l'increment significatiu del volum de coneixement acumulat fins al dia d'avui.

Hauríem d'estar en condicions de poder contestar les preguntes: qui són?, quants són?, on es troben? Aquestes serien les preguntes dels nombres i les estadístiques, ja que, de fet, fins ara ignoram les principals magnituds del fenomen.

[12] *La acción social con personas sin hogar en España*, FOESSA 2000, dirigit per Pedro José Cabrera Cabrera.

L'any 2005 l'INE va publicar una enquesta, un estudi de la realitat de les persones que havien utilitzat els recursos per als sense sostre. El resultat numèric d'aquest segon estudi va ser que hi havia un total de 21.900 persones que utilitzaven aquests serveis. A aquest nombre s'havia de sumar les persones que no utilitzaven cap tipus de recurs, per la qual cosa els experts, en aquest cas segons l'altre estudi, dut a terme per Cabrera, xifren en 30.000 les persones sense sostre al nostre país.

Els aspectes més rellevants d'aquest estudi foren, pel que fa referència a les característiques demogràfiques, que la població atesa està composta per un 82,7% d'homes i un 17,3% de dones. La major part de les persones sense sostre, un 42,8% del total, té entre 30 i 44 anys, seguits per la franja d'edat entre els 18 i els 29 anys (29,9%). L'edat mitjana de les persones sense llar és de 37,9 anys. Atenent la nacionalitat, el 51,8% són espanyols i el 48,2%, estrangers.

Hi ha a la vegada altres estudis, molts duts a terme per comunitats autonòmes, per organismes provincials i per ONG, centrats en comunitats autònomes, províncies i grans ciutats.

La Fundació RAIS (Red de Apoyo a la Integración Sociolaboral) de Madrid esmenta que el perfil de les persones sense sostre seria d'un home, de nacionalitat espanyola, fadrí, entre 36 i 55 anys i que viu de l'almoina. Amb aquestes dades podem apreciar que les taxes de sense sostre en les persones adultes s'ha anat reduint els darrers 25 anys.

A Mallorca les competències per dur a terme accions a favor d'aquest col·lectiu són de la Secció d'Inserció Social i Immigració de l'Institut Mallorquí d'Afers Socials. Des de la secció s'intenta cada vegada treballar més amb els diferents usuaris d'una manera individualitzada, i oberts als canvis constants que es produeixen en el col·lectiu (dotació de més places residencials, adequació i ampliació dels centres, etc.). Es duen a terme accions per treballar de manera més coordinada entre els diferents serveis i aplicar metodologies de treball en xarxa entre els centres per on pot passar un mateix usuari. Per aquest motiu existeix la Xarxa d'Inclusió Social, que des de fa alguns anys treballa per assolir objectius comuns. Es tenen en compte els diferents serveis que són necessaris per fer accions amb els usuaris: serveis de salut (centres de salut, centres de salut mental, etc.), CAD, SOIB, centres d'orientació laboral, centres de tallers formatius, i tota una llarga llista de recursos que treballen amb aquest col·lectiu.

En definitiva, es vol intentar treballar més l'aspecte educatiu de la persona i no tant el sistema benefactor, tot i que en molts de casos aquest darrer és el que encara preval. Per treballar aquest aspecte s'introdueix el grau d'exigència; és a dir, el que s'exigeix a l'usuari per poder acollir-lo. Hi ha centres que exigeixen fer accions concretes per millorar la qualitat de vida dels usuaris (per exemple, fer un programa de desintoxicació d'alcohol) i n'hi ha d'altres en què l'exigència és mínima.

A Mallorca hi ha dos centres de baixa exigència que formen part de la Xarxa d'Acollida i Inserció, de la Secció d'Inserció Social i Immigració de l'Institut Mallorquí d'Afers Socials:[13] Sa Placeta i Ca l'Ardiaca.

[13] D'ara endavant IMAS.

Sa Placeta és un centre gestionat per Projecte Home (amb titularitat de l'IMAS); Ca l'Ardiaca és un centre gestionat per l'IMAS. Els objectius generals d'ambdós centres són aquests:

- Atendre les necessitats bàsiques de les persones en situació d'exclusió social sense sostre, toxicòmanes i/o politoxicòmanes actives, per millorar la seva qualitat de vida.

- Iniciar un procés personalitzat d'inserció social que tingui en compte de forma prioritària les potencialitats i capacitats de cada usuari.

SA PLACETA

Sa Placeta és un centre de baixa exigència que ofereix allotjament a persones amb addicció a drogues i que estan en situació d'exclusió social (a vegades en situació de vulnerabilitat). La majoria dels usuaris són consumidors actius d'algun tipus de drogues; les més comunes entre les il·legals són: l'heroïna, la cocaïna i el cànnabis, i entre les legals, l'alcohol, el tabac i les benzodiazepines.

A grans trets es pot dir que les actuacions que s'hi duen a terme van encaminades cap a dos objectius prioritaris:

- *Reducció de danys*: repartiment de xeringues i preservatius, contactes amb la xarxa sanitària normalitzada, intervencions mínimes d'educació per la salut, subministrament de medicació i normes bàsiques d'higiene personal.

- *Procés personal d'inserció social*, dins el qual s'inclou la sortida del centre com a primera passa per començar una futura normalització de la vida de l'usuari (en la mesura de les seves possibilitats). També s'inclourien en aquest segon objectiu: derivacions a un tractament específic que tracti el problema d'addició (l'objectiu més ambiciós); derivacions a centres sociosanitaris de les persones que més ho necessitin (per exemple a Siloé[14]), i inserció sociolaboral. Totes les intervencions es fan de manera coordinada i consensuada amb els equips dels diferents CAD i amb l'equip de valoració de la Secció d'Inclusió Social.

És important assenyalar que el tractament als usuaris és una tasca dels professionals dels diferents CAD i que la tasca bàsica dels professionals de l'alberg és la de suport, seguiment individual (cada usuari té un educador de referència), orientació (moltes de vegades aportant informació) i motivació.

Dur endavant totes aquestes tasques requereix una bona coordinació amb els altres recursos amb els quals es treballa (traspàs d'informació, repartiment de tasques, etc.) i un treball en equip que tingui en compte les diferències individuals (recursos personals, possibilitats i dèficits personals) de cada un dels usuaris (mitjançant els projectes individuals d'intervenció) i en el treball educatiu.

Durant l'any 2007 es varen atendre 35 persones de 18 a 29 anys (de les 186 persones ateses). Això representa un 18,81% del total. És una proporció bastant alta,

[14] És un centre que atén persones que pateixen malalties cròniques.

sobretot si es té en compte el perfil de persones que s'atenen a Sa Placeta. A aquestes persones, normalment el consum problemàtic de drogues les ha dutes a perdre el contacte amb la família, la feina (en el cas que alguna vegada n'hagin tingut) i les relacions socials, i pateixen una greu desestructuració des del punt de vista personal.

Podem, encara, analitzar amb més cura aquesta distribució de les edats si ho fem per franges:

Forquilla d'edats	***Total***	***%***
18-19	1	0,53%
20-24	12	6,45%
25-29	22	11,82%
30-34	46	24,73%
35-39	43	23,11%
40-44	30	16,12%
45-49	23	12,36%
50-54	7	3,76%
55-59	1	0,53%

Dins aquesta franja d'edat, 26 són homes i 9 són dones:

Homes (18-30)	***%***	***Dones (18-30)***	***%***
26	74,28%	9	25,72%

Aquesta proporció entre homes i dones és bastant comuna en els diferents centres dirigits a persones amb problemes d'abús de drogues.

La nacionalitat més comuna entre els usuaris és l'espanyola, amb 30 usuaris. Els percentatges de les altres nacionalitats són quasi residuals (2 de nacionalitat alemanya, 1 de txeca, 1 d'eslovaca i 1 persona de Zaire).

Ca l'Ardiaca

Al centre Ca l'Ardiaca foren atesos durant l'any 2007 un total de 845 persones diferents. D'aquestes, 244 eren menors de 30 anys, cosa que representa més d'un 25% del total d'usuaris. S'ha de tenir present que, dels usuaris que s'han atès al centre, la forquilla d'edat anava de 18 a 74 anys.

Podem, encara, analitzar amb més cura aquesta distribució de les edats si ho fem per franges:

Forquilla d'edats	*Total*	*%*
18-19	9	1,06%
20-24	72	8'52%
25-29	115	13'60%
30-34	126	14,91%
35-39	145	17,15%
40-44	138	16,33%
45-49	106	12,54%
50-54	75	8,87%
55-59	26	3,07%
60-64	22	2,60%
65-69	7	0'82%
70-74	2	0,23%
NS	2	0,23%

Podem observar que la franja d'edat que va de 25 a 29 anys és la quarta en importància en aquesta taula, i a la vegada les edats que van de 30 a 39 anys són les que més pes tenen. D'aquestes dades podem extreure que quasi la meitat dels usuaris del centre Ca l'Ardiaca tenen entre 25 i 39 anys, i que es compleixen les prediccions de rejoveniment de la població sense sostre, encara més que les que ens apuntava la Fundació RAIS, ja que donava una forquilla entre 36 i 55 anys.

No podem deixar d'analitzar les dues forquilles d'edats que van de 18 a 24 anys i que representen quasi un 10% del total d'usuaris atesos. Destaca aquesta dada perquè no hem de perdre de vista que les persones que arriben al centre ja es troben en situació d'exclusió social, exceptuant alguns usuaris que més endavant

esmentarem. Aquestes dades ens indiquen que (quasi) més de cent persones molt joves han entrat dins els circuits dels centres d'exclusió social de l'illa.

Una altra de les dades que es poden analitzar en les franges d'edat de 18 a 30 anys és la distribució entre sexes.

Homes (18-30)	***%***	***Dones (18-30)***	***%***
176	89,79%	20	10,20%

Homes (total)	***%***	***Dones (total)***	***%***
793	87,2%	111	12,28%

Durant l'any 2007 es va observar una lleugera feminització del fenomen dels sense sostre, amb un increment lleuger del nombre de dones, però aquestes xifres, quan parlam dels joves, disminueixen, tot i que superen les de l'any anterior.

Una altra de les dades l'anàlisi de la qual tindrà importància és la procedència dels usuaris. S'explicava en un article anterior —concretament en el número 18 d'aquesta mateixa publicació— que al centre Ca l'Ardiaca hi acudeixen els usuaris que estan en llista d'espera que no poden accedir a l'alberg per a persones immigrants extracomunitàries que té la xarxa, en el programa Turmeda, situat al monestir de la Real. És evident que aquesta circumstància afecta les xifres que es donen, perquè els usuaris amb aquestes característiques res no tenen a veure amb el fenomen de l'exclusió social. Vegem, doncs, la procedència d'aquestes persones:

Procedència	*Total*	**%**
Espanya	71	36,22%
Marroc	46	23,46%
Romania	24	12,24%
Bulgària	10	5,10%
Polònia	9	4,59%
Alemanya	6	3,06%
República Txeca	5	2,55%
Brasil	3	1,53%
Argentina	3	1,53%

Colòmbia	3	1,53%
Itàlia	2	1,02%
Algèria	2	1,02%
Rússia	2	1,02%
Bolívia	1	0,51%
Àustria	1	0,51%
Portugal	1	0,51%
Grècia	1	0,51%
França	1	0,51%
Hongria	1	0,51%
Equador	1	0,51%
Nigèria	1	0,51%
Xile	1	0,51%
NS	1	0,51%

De manera general hem d'obviar d'aquesta taula les persones que provenen de països que no pertanyen a Europa, ja que estan a l'alberg esperant plaça per acudir al recurs idoni. De tota manera cal precisar que aquestes dades són semblants a les generals de tot l'alberg, amb la diferència de la gran quantitat de persones joves arribades de Romania. També els quatre primers països (Espanya, Romania, Marroc i Bulgària) figuren en les quatre primeres posicions en les dades generals.

Conclusions

Podem afirmar que el gruix de persones joves que arriben a l'alberg de baixa exigència Sa Placeta són de l'Estat espanyol i que la resta d'usuaris representen un nombre residual, en canvi, en les dades de l'alberg de Ca l'Ardiaca s'igualen molt més espanyols i estrangers, i són mes variats els països de procedència. De totes maneres, hem de fer notar que la majoria d'usuaris que provenen de països que no són de la Unió Europea estan esperant poder entrar a l'alberg del programa Turmeda, que és un recurs per a aquest tipus de població.

A la vista de les dades que oferim, podem parlar d'un rejoveniment dels sense sostre, és a dir, de cada vegada és més jove la gent que acudeix a aquest tipus de centres perquè no té un lloc on pernoctar. A la vegada es nota una major feminització en aquest col·lectiu.

S'ha de fer una tasca d'observació en referència a aquest ítem (rejoveniment del fenomen) els propers anys, per tal de posar a l'abast de la societat els instruments necessaris per poder prevenir l'ingrés en centres de baixa exigència. A partir de l'any 2006 l'IMAS va posar a l'abast dels centres un sistema de registre informàtic que permetrà fer aquest seguiment de manera ràpida i exhaustiva.

Tot i que hem de fer notar que, segons les dades al centre de Ca l'Ardiaca, hi ha persones que no serien d'un perfil d'exclusió social, sí que en canvi serien d'un clar perfil d'exclusió les persones que gaudeixen dels serveis del centre de Sa Placeta. Aquest fet és conseqüència que l'alberg de Ca l'Ardiaca dóna allotjament a les persones que estan en llista d'espera de l'alberg per a immigrants extracomunitaris del programa Turmeda.

Referències bibliogràfiques

- Cabrera Cabrera, Pedro José (2007). «Exclusión Social: contextos para un concepto», *Revista de Treball Social*, número 180, pàgines 9-21.

- Cabrera Cabrera, Pedro José (2007). «La vida al ras», *Revista d'Educació Social*, número 27, pàgines 11-20.

- Cerdà, S.; Gelabert, B. (2005). «Ca l'Ardiaca II, centre de baixa exigència per a persones en situació d'exclusió social», *Tres Quarts. Revista Especialitzada en Joventut i Lleure*, núm. 18, pàgines 48-52.

- Consejo Económico y Social (2001). *La pobreza y la exclusión social en España: propuestas de actuación en el marco del plan nacional para la inclusión social*. Madrid.

- Consejo Económico y Social (2005). *La pobreza y la exclusion social en España: propuestas de actuación en el marco del plan nacional para la inclusion social*. Madrid.

- Defensor del Pueblo Andaluz. (2006). *Vivir en la calle: informe especial sobre la situación de las personas sin techo en Andalucía*. Sevilla.

- Instituto Nacional de Estadística (2005). *Encuesta sobre las personas sin hogar*. Madrid.

- Tejero, E.; Torrabadella, L. (2005). *Vides al descobert. Els móns viscuts dels «sense sostre»*. Editorial Mediterrània, SL. Barcelona.

Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa
Vol. 1, Núm. 1, 2009 – ISSN: 1989- 0966

«Aprendre a estimar», un programa de prevenció de la violència de gènere destinat a les noies del centre socioeducatiu «Es Pinaret»

Resum

El present article mostra una experiència realitzada en un centre d'internament de les Illes Balears per al compliment de mesures judicials. Des d'una perspectiva de gènere es va treballar mitjançant una sèrie de dinàmiques la millora de l'autoestima i la presa de consciència de les relacions de gènere entre noies i nois del centre.

Paraules clau

Es Pinaret, sexualitat, resolució de conflictes, relacions de gènere

Resumen

El presente artículo es la descripción de una experiencia realizada en un centro de internamiento en las Islas Baleares para el cumplimiento de medidas judiciales. Desde una perspectiva de género se ha trabajado la mejora de la autoestima y toma de conciencia de las relaciones de género entre chicas y chicos del centro.

Palabras clave

Es Pinaret, sexualidad, resolución de conflictos, relaciones de género

Elisa Ribas Galumbo i Marta Escoda Trobat.
Universitat de les Illes Balears. Centre de menors «Es Pinaret», Mallorca.
Il•lustracions: Cecile Ribas Galumbo.

Per citar l'article
"Ribas, E. i Escoda, M. (2009). «Aprendre a estimar», un programa de prevenció de la violència de gènere destinat a les noies del centre socioeducatiu «Es Pinaret». *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1 , n. 1, PAGINES 119-128. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/ribas-escoda/index.html en (poner fecha)"

Context

El centre socioeducatiu «Es Pinaret» és el major centre d'internament de les Illes Balears per al compliment de mesures judicials.

A principis de 2007 havia tingut un increment progressiu del nombre de noies, tot i que encara continuaven suposant una minoria clara davant els nois. Aquest fenomen va suposar un repte per a la intervenció educativa que es portava a terme en el centre, ja que va semblar evident la necessitat d'oferir-los una intervenció que en respectés les característiques i diferències.

Al llarg d'aquests anys venim treballant en la intervenció i l'abordament de la violència domèstica i intrafamiliar amb programes de resolució de conflictes i de desenvolupament d'habilitats emocionals. D'altra banda, com ressenyen molts d'estudis sobre el tema (González i Santana, 2001) per a la prevenció de la violència de gènere és imprescindible abordar les actituds que sustenten i justifiquen comportaments violents cap a la dona. Tot i que es faciliten espais de reflexió sobre aquest tema i que es realitzen activitats dissenyades per a l'anàlisi i modificació d'actituds, moltes d'aquestes actituds apareixen com a molt arrelades en les representacions culturals dels joves que atenem.

Les noies que arriben al nostre centre apareixen com una població molt vulnerable a la violència de gènere i freqüentment n'han estat testimoni o víctima. El 44% de les noies ateses durant la primera meitat de 2007 (quatre, en total) reconeixien haver patit maltractaments físics en les relacions de parella, una havia arribat a interposar una denúncia per aquest motiu i dues expressaven que les seves relacions amb les seves parelles eren o havien estat agressives, fins al punt que havien arribat a pegar-se mútuament. Presentaven, a més, unes actituds i creences que justificaven l'ús d'aquest tipus de violència.

Actituds inicials de les participants

A entrevistes individuals o parlant en grup de les seves vivències i opinions, destaca la importància que donen a la parella com a centre de la seva vida, el paper de la gelosia, que justifiquen com a senyal d'amor de la parella, una visió tradicional del repartiment de papers a la llar i una posició de certa subordinació a les parelles. També observem una idealització del sentiment amorós, associada a la idea de sofriment i possessió, i la idea irracional que l'amor tot ho pot, fet que facilita que es mantinguin relacions destructives.

Apareixien com a molt resistents al canvi de creences del tipus:

- Justificar que un noi pegui a la noia si aquesta li ha estat infidel o que un noi es mostri agressiu amb la noia si ella lliga amb altres.

- Burlar-se d'un home la parella del qual li sigui infidel.

- Creure que a les dones els va millor netejar i ocupar-se de la casa i els fills que no als homes, o creure que un home no pega a la dona si aquesta no ha fet alguna cosa per provocar-lo.

Són significatives les idees següents:

- El fet més important a la vida d'una dona és trobar un home que l'estimi.

- Si estimem la nostra parella és normal que facem concessions, com netejar i fer-li el dinar per demostrar-li-ho.

- És útil provocar gelosia a la nostra parella per comprovar si ens estima realment.

- Si provoquem gelosia a la nostra parella és normal que perdi el control i es mostri agressiu.

- Els homes són, per naturalesa, més agressius que les dones.

- Si realment estimem algú podem patir molt i no deixar-lo mai, encara que ens tracti malament.

- Amb amor i paciència podem aconseguir que un home canviï per nosaltres.

- És normal que un noi no respecti una noia que s'embolica amb molts de nois.

Objectius

1. Reflexionar sobre les expectatives que dipositem en una relació de parella i de la cura que dediquem a altres àrees de la nostra vida.

2. Prendre consciència d'actituds o creences disfuncionals que subroguen la nostra autoestima a la nostra relació de parella, modificar-les i sentir-nos més valuoses com a persones individuals.

3. Saber detectar relacions perjudicials i sentir-se capaç de rompre-les, decidint de forma activa el tipus de relació que volem establir.

4. Tenir una visió positiva de les relacions de parella i entendre-les com a relacions que aporten satisfacció personal, proporcionant habilitats per mantenir una relació satisfactòria i saber manejar els conflictes.

Metodologia

A cada sessió s'utilitza una metodologia molt activa i participativa, es fomenta la reflexió i el fet de compartir punts de vista. A més de la dinàmica grupal, també es treballa en parella a moltes activitats. Ens sembla necessari abordar amb les noies i els nois per separat els conceptes de l'amor i els rols de gènere, per afavorir una llibertat d'expressió en grups del mateix sexe, una identificació amb el grup i un procés d'assimilació d'experiències i punts de vista que permeti incidir de forma més eficaç en les actituds d'ambdós grups.

Sessió 1: L'amor

És un primer espai per establir les normes i parlar de les relacions de parella, és a dir, la sexualitat, com ens han educat sobre el tema, com ens tracta la nostra parella, com la tractem a ella i tot allò que ens preocupa sobre aquest tema.

Normes del taller: respecte, participació, escolta activa (mostrem interès per allò que conta cada noia). Com aprenem a estimar?

- La influència dels contes de fades (Ventafocs, Blancaneu…)
- Les pel·lícules (Pretty Woman, High School Musical…)
- La família: ens eduquen igual a nois i a noies? Missatges verbals i no verbals
- I els amics i amigues: és important, la seva opinió?

CONCLUSIONS: La idea que ens fem de l'amor està influïda per les nostres experiències i per allò que ens han ensenyat. Sembla que ens han educat per ésser

afectuoses i comprensives, mentre els homes s'han de comportar com a més poderosos. És important ésser conscient de com ens comportem en una relació de parella, de com pensem que ens hem de comportar. És important reflexionar sobre d'on provenen les nostres idees i creences sobre aquest tema. També és important que siguem conscients de la importància que donem a l'amor i a la resta de coses que existeixen a la nostra vida (família, professió, amigues i amics, aficions…). Encara que ens hagin educat d'una manera determinada, en podem ser conscients i decidir què volem canviar.

Sessió 2: Sentir-nos estimades i estimar, un fet vital

Escoltem cançons que les alumnes han portat. Què transmeten, aquestes cançons? Com se sent qui les canta? I nosaltres?

Debat sobre els tipus d'amor: maternal, romàntic, fraternal, amistat…

Es dibuixa el contorn i el cor situat al pit (en parella). Emplenar el dibuix del cos de tot l'amor sentit, assignant un color per a cada persona que ens ha estimat. Al cor, fer-hi el mateix en relació a l'amor que sentim pels altres, amb un color determinat per a la persona que estimem.

Debat: Com hem sentit que algú ens estimava? Sentim amor per qui ens estima? A algun dibuix algú ha deixat espai blanc al seu cos?

CONCLUSIONS: L'amor no ha d'anar unit al patiment, encara que aquesta és una idea bastant estesa. Estimar i sentir-nos estimades és imprescindible a la vida. Podem sentir amor per molta gent del nostre entorn i sentir-nos estimades encara que no tinguem parella. Tot i que una relació de parella és important, no és l'única cosa que pot fer-nos sentir bé. És important saber apreciar la sensació de sentir-nos estimades i desenvolupar la capacitat de demostrar els nostres sentiments d'afecte als altres.

Sessió 3: Quan ens tracta bé o malament la nostra parella?

S'analitzen i debaten les activitats realitzades en parella, activitats independents, en família i la parella, i amb amics / amigues i la parella. En aquesta sessió es treballa a través dels conflictes que puguin sorgir i els sentiments que comporten. Així mateix s'analitzen diferents estils de resolució de conflictes: «La hi torno, callo, ho parlo amb les meves amigues i la meva família, ho parlo amb ell» i es reflexiona sobre què s'aconsegueix amb cada estratègia. Finalment es discuteix sobre les situacions que ens fan sentir malament i quines són maltractament.

CONCLUSIONS: Els conflictes són normals en totes les relacions (familiars, amb amics, amb coneguts i desconeguts…). Saber afrontar-los adequadament, de forma assertiva, defensant els nostres drets i respectant també els de les altres persones, ens ajuda a mantenir relacions agradables amb els altres. En la nostra parella és normal que també es produeixin conflictes. Es poden solucionar parlant i cercant-hi solucions conjuntes. No ens han de fer por, ja que ajuden a consolidar una relació sana.

És important saber diferenciar entre un conflicte i una situació de maltractament.

El maltractament es presenta de forma repetida i empitjora amb el temps. Existeix maltractament si un sempre vol tenir la raó i imposar el seu criteri sense respectar el de l'altra persona. L'agressivitat no s'ha de consentir mai i mai no està justificada. Hem de tenir en compte que també és contagiosa.

Sessió 4: Relacions sanes o nocives?

Lectura d'una història d'amor i maltractament. Es treballen les creences sobre allò que és acceptable o inacceptable. Així mateix s'analitzen les històries (a quines la protagonista ho passa malament, què passa perquè la història acabi bé o acabi malament…)

Debat: Ens hem sentit alguna vegada en una situació similar? Pensem que l'amor d'una persona pot canviar algú? Què faríem si fóssim amigues de la protagonista? Per què no es veuen les coses igual quan això li passa a una mateixa?

QUÈ VULL A LA MEVA VIDA?

Dibuixa un cercle en un full, que representa la seva vida. Al centre d'aquest cercle dibuixa un cor, que representa allò que estima més. Emplenar amb dibuixos o paraules allò que volen tenir a la seva vida, allò que desitgen que hi estigui defora i, dins el cor, allò que estimen més. Debat.

CONCLUSIONS: Les humiliacions, els comentaris despectius, el fet de deixar de parlar-nos… són maltractaments que van destinats a fer malbé la nostra autoestima i la nostra seguretat. No hem de consentir-los.

Hem de saber distingir una relació sana d'una relació nociva. És important saber com ens sentim i no acceptar allò que ens fa sentir malament.

Podem decidir què volem a dins la nostra vida i què hi volem fora.

Sessió 5: Quines són les bases d'una relació sana?

Es treballen les bases d'una bona relació. Es debaten els aspectes següents, en relació a la parella: poder parlar dels conflictes sense temor; escoltar-te; respecte davant opinions diferents; organitzar coses i divertir-se junts; passar temps també amb amigues i amics; tenir cura de la relació i complir amb allò que diu i no humiliar.

CONCLUSIONS: No hem d'acceptar sentir-nos malament en una relació. Hem de tenir clar com volem que siguin les nostres relacions i rompre amb les que no ens agradin.

Els principis per mantenir sana una relació són escoltar-se l'un a l'altre, tractar-se amb respecte, resoldre els conflictes que tenen solució, parlant-ne fins a trobar-hi la solució, mantenir relacions amb amics i amigues, organitzar coses i divertir-se junts…

Sessió 6: L'amor ens ennigula la vista?

Les ulleres rosa i les ulleres negres: aquestes ulleres tenen el poder de distorsionar la realitat i veure-ho tot més idealitzat. Faciliten que interpretem allò que succeeix segons els nostres desigs i il·lusions.

Role Playing: S'interpreten algunes situacions. Les alumnes fan torns per fer de protagonistes. Les altres observen què li passa a l'amiga, unes amb unes ulleres rosa posades, altres amb les ulleres negres i unes altres sense ulleres.

Debat sobre com interpreta cadascuna el comportament del noi de la protagonista, tenint en compte la influència de les ulleres que porten o l'objectivitat de no portar-ne.

CONCLUSIONS: Sovint estem tan immerses en una situació que no tenim res clar. Hem de ser conscients de com poden afectar els nostres sentiments (enamorament, ràbia…) la interpretació de les nostres interaccions amb els altres. Hi ha elements objectius que ens ajuden a veure com és realment la situació i poder prendre les mesures adequades.

Sessió 7: Deim què ens passa?

És bo poder comptar amb amigues o familiars que ens puguin escoltar i ajudar a veure millor què ens passa. En una relació de parella quan ens sentim malament, a qui li ho contem? Què ens guardem per a nosaltres? A qui li contem allò que ens fa més vergonya? Per què ens empegueeixen situacions de les quals no som responsables?

CONCLUSIONS: No ens hem d'empegueir d'allò que ens pugui passar, contar-ho ens pot ajudar. Si una amiga ens conta alguna cosa és important ajudar-la i ésser conscients de l'esforç que fa quan ens ho diu. Podem donar-li la nostra opinió de la situació, fer-li sentir que estem amb ella si ens necessita. Avisar algú si la situació és crítica. No és aconsellable forçar-la a abandonar la relació si ella no ho vol, perquè podria evitar contar-nos res més.

Sessió 8: Com actuar?

S'analitzen les relacions dels nostres pares. Com solucionen ells els conflictes? Realitzar l'enquesta dins el grup, donant un espai per a la reflexió individual i recollir les respostes anònimes. Analitzar els resultats. Com solen reaccionar les mares? I els pares? Quines són les conseqüències de cada reacció? Són constructives o destructives? És una relació satisfactòria o no? Què em transmet la meva mare? Interpretació de la història familiar. Pensen que els afecta a ells allò que han vist a casa? En aquesta sessió es realitza un entrenament de control de l'agressivitat.

CONCLUSIONS: És important ésser conscient de les estratègies que usem davant comportaments agressius de la nostra parella. És important que siguem capaços d'identificar els nostres sentiments i saber mantenir la calma, allunyar-nos de la situació per tranquil·litzar-nos, permetre que l'altre també es tranquil·litzi i cercar una solució al conflicte. No hem de defugir parlar de les situacions conflictives sinó, per contra, aprofitar els moments més relaxats per cercar-hi una solució.

Sessió 9: Sessió final

ANÀLISI DE LA PEL·LÍCULA *Te doy mis ojos*

Es donen a les participants les preguntes perquè es fixin en cada escena. Es tracta que reflexionin sobre els principals aspectes treballats a les sessions anteriors, els sentiments i actituds dels protagonistes, quin tipus "d'ulleres" porten…

Anàlisi de l'experiència

En la primera experiència varen participar al taller totes les noies del centre «Es Pinaret», en total nou noies d'entre 14 i 18 anys.

Aquest taller va tenir molt bona acollida entre les destinatàries, però també entre la resta de professionals del centre, que mostraren interès per la temàtica i metodologia. Se'n va informar les famílies i algunes ens han comentat que alguns temes tractats als tallers foren debatuts a casa, fet que valorem de forma molt positiva.

Les noies hi participaren molt activament i valoraren molt positivament les sessions, sobre tot les que havien treballat activitats de teatre o *role-playing*.

Ens sembla important destacar, també, les experiències compartides en aquest espai, que va arribar a oferir-los un grau d'intimitat i seguretat suficient per revelar al grup experiències personals. Això ens va permetre treballar també l'anàlisi de moltes situacions reals que les participants aportaven al grup. L'ambient sempre fou de respecte mutu i d'interès per les opinions de les altres.

A petició de les noies varem decidir concloure el taller amb dues sessions sobre la sexualitat: una, orientada al concepte de sexualitat i l'altra, al coneixement i prevenció d'embarassos no desitjats i de malalties de transmissió sexual.

Va ser un èxit visible l'interès suscitat també en els nois, que sol·licitaren un taller semblant en el qual poguessin parlar de les seves relacions.

L'anàlisi i modificació d'actituds s'aconsegueix únicament en un ambient distès i segur, on no tinguem por d'ésser jutjats i, sens dubte, és per aquest motiu que hem observat en el nostre centre millors resultats en un taller exclusivament femení que no en un de mixt. D'altra banda, els estudis destinats al maltractament de gènere indiquen que és fonamental evitar la crispació o l'enfrontament entre actituds de sexes distints i això és evitable amb grups no mixts.

Valorem necessari prosseguir amb aquesta experiència i destinar un taller específic als nois. Pensem que pot ésser útil donar-los també a ells un espai de reflexió propi, en el qual puguin analitzar tots els problemes i situacions amb què es poden trobar amb una parella i desenvolupar habilitats específiques per a una resolució positiva dels conflictes en aquest àmbit.

Referències bibliogràfiques

- NUEZ DEL ROSARIO, L. (2003): No te líes con los chicos malos. Guía no sexista dirigida a chicas. Madrid, Obra Social Caja Madrid y Ayuntamiento de Madrid.

- GONZÁLEZ, R. i SANTANA, J. (2001): Violencia en parejas jóvenes. Análisis y prevención. Madrid, Pirámide.

- SEGURA, M. (2005): Educar las emociones y los sentimientos. Introducción al complejo mundo de los sentimientos. Madrid, Narcea.

- Llargmetratge: Te doy mis ojos. Dirigida per Bollaín, I. (2003)

Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa
Vol. 1, Núm. 1, 2009 – ISSN: 1989- 0966

L'aprenentage significatiu a l'aula

Antoni Ballester
Santiago Vicente

Per citar l'article
"A. Ballester i S. Vicente (2009). La L'aprenentage significatiu a l'aula. *IN. Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 1, PAGINES 129-132. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/t-ballester/index.html en (poner fecha)"

Context de l'article

- L'aprenentatge significatiu a l'aula (http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/t-allester/docs/202630.pdf)
- Entrevista a Antoni Ballester i Maria del Cristo Alonso (http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/t-ballester/docs/Entrevista.mp3)
- L'Aprenentatge significatiu a Matemàtiques (http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/t-ballester/docs/aprenentatge-siginicatiu.ppt)

Una revolució silenciosa en l'àmbit educatiu: l'aprenentatge significatiu

Fa molt poc temps, prop d'un centenar de professors i estudiants vàrem tenir el privilegi de ser testimonis del nou escenari de l'educació en un futur ben pròxim. Així, la *Jornada d'Aprenentatge Significatiu i Mapes Conceptuals*, que tingué lloc a la Universitat de les Illes Balears els dies 7 i 8 de novembre, va aconseguir reunir, durant dues sessions il·lusionadores, diferents professionals de l'educació per tal de conèixer la densitat i la potència que alberga el concepte d'aprenentatge significatiu. La jornada la varen organitzar conjuntament l'Institut de Ciències de l'Educació (Universitat de les Illes Balears) i la Direcció General d'Innovació i de Formació del Professorat de la Conselleria d'Educació i Cultura (Govern de les Illes Balears). El públic assistent estava format, bàsicament, per professorat d'educació secundària, mestres d'educació primària i per estudiants de Pedagogia i altres titulacions afins, sense que faltàs la presència oportuna d'alguns dels responsables de les diferents institucions públiques, com és el cas d'alguns components de la Direcció General d'Innovació i Formació del Professorat, i del director del Centre de Professors d'Eivissa, responsable de la traducció al català de l'eina tecnològica coneguda com a *CmapTools*.

L'objectiu principal de la jornada va consistir a reflexionar sobre el concepte d'aprenentatge significatiu i, així mateix, donar a conèixer una eina tecnològica de gran utilitat per a l'exercici de la funció docent, el programa informàtic *CMapTools*. Però no va haver de passar massa temps perquè l'auditori percebés que aquests dos conceptes, aprenentatge significatiu i *CMapTools*, alberguen tota una filosofia de l'aprenentatge, al voltant de la qual s'agrupa aquest equip d'investigadors.

La jornada va estar intel·ligentment dissenyada perquè el públic assistent pogués entrar en contacte directe amb el discurs dels diferents ponents, els quals varen estar més que a l'altura en la seva difícil responsabilitat de transmetre entusiasme per una aposta sòlida cap al canvi metodològic a l'aula. D'aquesta manera, la jornada va estar dividida en tres sessions plenàries, totes orientades a experiències pràctiques a l'aula, i una taula rodona en què es varen extreure conclusions valuoses de les quals s'hauria de prendre bona nota, sobretot les institucions competents en matèria d'educació.

Així, la primera sessió, titulada «Com podem fer que l'alumne aprengui significativament. Una experiència de formació docent», va ser a càrrec de María del Cristo Alonso, coordinadora de l'equip tècnic dels centres d'atenció preferent del Govern de les Illes Canàries. La ponent especialista va exposar, amb l'ajuda sempre útil d'una amable presentació en PowerPoint, l'experiència de formar professors per al canvi metodològic. La base d'aquest canvi metodològic rau en la immersió i

l'assimilació progressives en l'aprenentatge significatiu a l'aula. La Sra. Alonso va destacar que va ser tot un descobriment trobar en el procel·lós oceà cibernètic una descripció tan exhaustiva de l'aprenentatge significatiu com l'exposició desenvolupada en forma de llibre a la pàgina web www.aprendizajesignificativo.com. Així, el llibre en format digital del Dr. Antoni Ballester *El aprendizaje significativo en la práctica. Cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula* va ser el punt de partida per a la formació educativa duta a terme pel Govern de les Illes Canàries. D'acord amb la publicació referida, la Sra. Alonso va descriure les principals variables de l'aprenentatge significatiu, que són el treball obert, la motivació, el medi, la creativitat, el mapa conceptual i l'adaptació curricular.

Així, pel que fa al primer principi, la ponent va destacar la importància de formular preguntes obertes per tal d'estimular el coneixement, així com els beneficis de treballar en equip (és aconsellable distribuir l'alumnat per parelles o bé en grups de quatre) i l'habitud de treballar amb materials diversos. Pel que fa a la motivació, s'ha de tenir en compte que n'hi ha dos tipus: la intrínseca, que consisteix a reforçar la motivació de l'alumnat a partir de les propostes directes del professorat, i l'extrínseca, consistent a reforçar externament el procés d'aprenentatge de l'alumne; en aquest sentit, és molt recomanable fer arribar els nostres elogis a l'alumnat que fa bé les coses, ja que aquesta actuació tindrà unes repercussions enormement positives en el seu treball a l'aula. Pel que fa al medi, s'ha d'intentar orientar les propostes temàtiques cap als temes de la vida quotidiana; sols així podrem potenciar l'eina més important que tenim a l'abast per fer de l'educació un projecte de vida: els coneixements previs dels alumnes (Ausubel, 1978). Al seu torn, la creativitat fomenta la investigació, l'originalitat, l'autonomia, la intel·ligència, la curiositat, entre d'altres valors i actituds positius; és necessari, per tant, el pensament divergent, creatiu i des de diferents punts de vista del professorat, per tal de potenciar-lo en els mateixos alumnes. En cinquè lloc, la ponent va fer ressaltar la gran importància de l'ús dels mapes conceptuals en la pràctica educativa, per tal com fa evident la relació interna entre els conceptes i, a més a més, constitueix un instrument primordial per ensenyar els alumnes a «aprendre a aprendre». En aquesta línia, la Sra. Alonso va oferir una útil demostració pràctica per construir un mapa conceptual.

La segona sessió, a càrrec d'Antoni Ballester Vallori i de Guillem Vicens Xamena, es titulava «L'aprenentatge significatiu a l'aula. Experiències i pràctiques». El Dr. Antoni Ballester, vertader amfitrió de la jornada i màxim exponent de l'aprenentatge significatiu en el context internacional de la investigació educativa, és doctor en Didàctica de la Geografia i professor d'ensenyament secundari. A més, és el coordinador del Seminari d'Aprenentatge Significatiu de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de les Illes Balears i un dels responsables de la interessantíssima pàgina web www.aprendizajesignificativo.com. En la seva contribució, el Dr. Ballester, ajustant-se al caràcter eminentment pràctic de l'exposició, va aportar una sèrie d'útils pautes en forma d'agudes reflexions i contínues interpel·lacions a l'auditori sobre l'actuació concreta a l'aula. I per damunt de tot, en aqueixa facilitat natural per comunicar, va concentrar el discurs en la necessitat imperiosa de tenir molt en compte el medi com a element conformador de la realitat educativa diària i, així mateix, els coneixements previs dels alumnes com a motor de l'aprenentatge significatiu.

Per la seva banda, Guillem Vicens, membre del Seminari d'Aprenentatge Significatiu de l'ICE i director del Col·legi Els Molins (Búger), va poder demostrar el gran benefici que suposa aprofitar el medi i les motivacions intrínseques i extrínseques

en el procés d'ensenyament-aprenentatge. La seva contribució, de caràcter netament pràctic, es va concentrar en els resultats obtinguts en la matèria de Matemàtiques en el cicle de primària. D'aquesta manera, a partir de la unitat temàtica de la superfície, va exposar de manera detallada les diferents variables que va posar en pràctica per tal d'estimular l'alumnat i garantir, així, un aprenentatge significatiu. En aquest sentit, variables i estratègies pròpies d'aquest paradigma educatiu, com ara relacionar aprenentatges nous amb els previs, formular preguntes obertes, dissenyar activitats basades en temes de la vida quotidiana, elaborar un mapa conceptual únic i consensuat, relacionar el tema de la superfície amb altres temes del currículum, potenciar l'observació directa i indirecta o treballar amb materials atractius i creatius, conformen, a grans trets, la pràctica educativa aplicada. Els resultats, com es pot suposar, són ben positius: hi ha un procés de desenvolupament harmònic de la personalitat i es garanteix un aprenentatge integral.

La tercera sessió, ja dissabte de matí, va anar a càrrec de Fermín González García, catedràtic de Didàctica de les Ciències Experimentals a la Universitat Pública de Navarra, professor visitant al King's College i, així mateix, professor visitant a Cornell (Estats Units). La seva contribució, titulada «El mapa conceptual. Recurs per a l'educació del segle XXI», es va centrar a descriure les múltiples aplicacions potencials que presenta el recurs educatiu conegut com a *CMapTools*, recurs ideat i desenvolupat pel prestigiós científic nord-americà Joseph Novak, pare espiritual i intel·lectual d'aquesta filosofia d'aprenentatge, el qual, dit sigui de passada, va ser present a la jornada per mitjà de les tecnologies de comunicació virtual. El Dr. González, a partir d'un brillant i suggestiu discurs ple d'optimisme intel·ligent («tu pots ser el motor del canvi», va afirmar en diverses ocasions), va seduir tot l'auditori, el qual li ho va agrair amb un seguit de qüestions i dubtes, àvids de trobar resposta segura en la seva natural inclinació de pensar en positiu cap al canvi metodològic. La seva argumentació, sòlida i convincent, no va caure en cap moment en el victimisme fàcil d'una part de la comunitat educativa, sense que això exclogués una justa crítica als responsables polítics en matèria d'educació.

Finalment, la jornada va concloure amb una taula rodona titulada «L'aprenentatge significatiu i els mapes conceptuals: estat de la qüestió», en què els especialistes ressenyats i altres dos exponents de l'aprenentatge significatiu, ambdós valencians, el Dr. Enric Ramiro, professor d'infantil i primària, de secundària, d'universitat i d'adults, i el Sr. Manel Rico, professor de primària com a pedagog terapeuta (PT), varen tenir l'oportunitat de poder contrastar els diferents punts de vista i, sobretot, d'establir una sèrie de conclusions generals sobre el concepte d'aprenentatge significatiu i sobre l'ús dels mapes conceptuals a l'aula. De totes les conclusions assenyalades, tal vegada hauríem de destacar-ne per damunt de tot tres: en primer lloc, la necessitat irreversible d'un canvi metodològic com a resposta a l'anomenada societat de la informació i del coneixement. En segon lloc, la necessitat de llegir, formar-se, investigar sobre l'aprenentatge significatiu, abans de llençar-se a l'aplicació a l'aula d'aquesta poderosa eina d'aprenentatge. Finalment, la constatació que l'ús de mapes conceptuals a l'aula contribueix a augmentar el grau de satisfacció personal tant en l'alumnat com en el professorat, en virtut de la seva estructura transparent, sense errors conceptuals.

Santiago Vicente Llavata

Universitat de València