



PROJECTE

ESCOLTA'M

Tutoria personalitzada



Autors i coordinadors: **Antoni Giner**
antoniginer@ub.edu
Carme Saumell
csaumell@xtec.cat

Supervisió: **Francesc Imbernon**



ÍNDEX

1/ Prefaci

2/ Projecte Escolta'm. El què, el qui, el com i el quan

3/ Desplegament del projecte

4/ Resiliència

5/ 'Coaching'

6/ Bibliografia



1/ PREFACI

ESCOLTAR, concepte clau per a una tutoria personalitzada

La comunicació verbal existeix i es propicia a partir de la presència a l'entorn de l'infant d'una altra persona amb qui pugui i per a qui pugui comunicar-se.

Sabem que qualsevol interacció entre dues persones, es vulgui o no, conscientment o inconscientment, representa un procés d'influència recíproca. Generalment les relacions afectives s'estableixen a partir del diàleg com una forma de trobar-se amb l'altre. Dialogar representa no només una competència relacional útil, sinó també una manera de millorar-se un mateix i el món que ens envolta.

Constatem que l'acció educativa s'ha centrat més en l'acte de parlar i sovint se subestima el valor de l'escolta. Tot escoltant, ensenyem a escoltar. Escoltar els nens ens permet saber en quin univers viuen, conèixer quins instruments lingüístics dominen, quins desitjos, quines expectatives i pensaments tenen. La indisposició d'escoltar que els docents detectem a les aules ens ha de permetre una reflexió en profunditat sobre com ens comuniquem i de quina manera escoltem.

Hem d'aprendre a escoltar-los perquè ells també aprenguin a escoltar els adults. "Ensenyar a escoltar és anterior a ensenyar qualsevol altra matèria, perquè sense aquesta disposició bàsica, res no pot ser transmès" (Torralba, 2006). Donem molta importància al fet d'escoltar (*auscultare*), que és una paraula que seguint la mateixa etimologia significa "sentir amb delicadesa i cura", per aquest motiu hem posat Escolta'm com a títol genèric d'aquest projecte, paraula que entenem impregnada d'un sentit de reciprocitat entre l'alumne i el seu tutor. L'escolta requereix, necessàriament, la dualitat: una mútua disponibilitat interior, un acte de confiança, la voluntat de comprendre sense ser esclau del missatge, és una mirada atenta per aprendre a ser curós amb l'altre.



2 / PROJECTE ESCOLTA'M. QUÈ, QUI, COM I QUAN

2.1. INTRODUCCIÓ - ESCOLTAR, concepte clau per a una tutoria personalitzada.

2.2. EL PROJECTE ESCOLTA'M

2.2.1. OBJECTIUS DEL PROJECTE

Objectius generals

Objectius específics

2.3. EN QUÈ ENS BASEM?

Eixos vertebradors

Idees força

2.4. PLA DE TREBALL I TEMPORALITZACIÓ

Implementació

Organització del programa anual

A/ Tutoria personal: l'*aula petita*

B/ Reunions de coordinació amb els tutors. Seguiment de l'*aula petita*

C/ Reunions amb els equips educatius. Compartint coneixements

D/ Grup de treball des de l'ICE dels assessors referents de cada escola conjuntament amb els seus coordinadors

E/ Formació i seguiment dels professionals del projecte Escolta'm

2.5. AVALUACIÓ

Avaluació del procés

Avaluació d'impacte



2.1. INTRODUCCIÓ

ESCOLTAR, concepte clau per a una tutoria personalitzada

Sabem que qualsevol interacció entre dues persones, es vulgui o no, conscientment o inconscientment, representa un procés d'influència recíproca. Generalment, les relacions afectives s'estableixen a partir del diàleg com una forma de trobar-se amb l'altre.

Dialogar representa no només una competència relacional útil sinó també una manera de millorar-se un mateix i el món que ens envolta.

Però escoltar no és fàcil, suposa un aprenentatge i una reflexió constant. L'escolta activa implica la voluntat de comprendre, de ser empàtics, d'iniciar un diàleg constructiu, i requereix una oïda càlida que ens permeti ser receptiu a l'altre.

“Escoltar-nos és un acte comunicatiu” (Watzlawick, 1921), en la seva teoria sobre la comunicació humana argumenta que cada acte comunicatiu comporta un efecte informatiu i un efecte relacional. El lingüista Langshaw (1961) també posa èmfasi en l'esfera efectiva. Per ell, escoltar i parlar amb l'altre no és senzillament donar informació, sinó “fer amb les paraules”.

Donem molta importància al fet d'escoltar (*auscultare*), una paraula que seguint la mateixa etimologia significa “sentir amb delicadesa i cura”; per aquest motiu hem posat “Escolta'm” com a títol genèric d'aquest projecte, perquè porta implícit un sentit de reciprocitat entre l'alumne i el seu tutor. Escoltar-nos és la base de la proposta de *tutoria personalitzada* que presentem: basada en la dualitat, en el desig d'escoltar, en la mirada atenta que converteix l'altre en un subjecte d'interès.

Podem trobar als centres educatius espais de reflexió per escoltar-nos, mestres i alumnes. Podem canviar metodologies i crear àmbits pedagògics per una acció educativa basada en una tutoria que tingui en compte cada alumne de manera personal.

2.2. El projecte ESCOLTA'M

El projecte proposa *personalitzar l'escola* amb un pla d'intervenció educativa que estableixi una vinculació educativa positiva entre el tutor i l'alumne, i que proporcioni a tot l'alumnat factors promotors que els reconeixin i els acompanyin en el seu creixement per anar aconseguint cotes de seguretat personal que els ajudin a desenvolupar-se de forma integral i satisfactòria.

Una relació tutorial fonamentada a partir de:

- *la confiança, aconseguida mitjançant l'escolta activa;*
- *la mirada capacitadora;*
- *la gestió relacional, amb el reconeixement i la identificació per part del tutor de cadascun dels alumnes del grup classe sense exclusió.*

També és un suport als centres educatius, en l'àmbit de l'acció tutorial, per una millora de la cohesió social i de l'aprenentatge.

Es vol incidir de manera especial en la identificació i el desplegament dels recursos i les capacitats de l'alumnat i del seu entorn, des de la perspectiva del concepte de *resiliència*: una mirada centrada en els elements que afavoreixen el progrés de la persona més que no pas en les causes dels seus problemes. Des d'aquesta mirada, el projecte té presents les perspectives i el marc teòric de diversos autors com ara Vanistendael, Cyrulnik i Henderson.

Presentem un treball d'acompanyament i suport al professorat amb l'objectiu d'obtenir millors i noves eines per a la comunicació i el lideratge des d'una narrativa positiva i crear alhora una estructura organitzativa que permeti un nou format tutorial per a la conversa amb els alumnes. Per facilitar aquesta delicada tasca es duen a terme tallers formatius de *coaching* o *acompanyament* per a docents i un treball cooperatiu entre tutors amb espais de reflexió conjunta amb tot el cicle i/o equips educatius. El projecte compta amb un grup de suport de reflexió, coordinació i formació amb tots els assessors i/o facilitadors externs organitzat des de l'ICE de la UB.

Un projecte comú que convidi els tutors, els cicles i/o equips educatius, i els referents assessors a la reflexió, a pensar en el significat, el valor i la pràctica d'una acció tutorial personalitzada. Amb un seguiment des de l'equip directiu i el claustre.

El projecte de tutoria personalitzada Escolta'm es va iniciar com a prova pilot el curs 2005-2006 al nivell de P-3 a l'escola La Jota, de Badia del Vallès. Posteriorment, i gràcies a la concessió d'una llicència d'estudis, es va fer una recerca en l'etapa d'educació infantil i 6è d'educació primària a la mateixa escola i al parvulari del Ceip 25 de Setembre, de Rubí. Ambdós centres van ampliar el curs passat l'àmbit d'intervenció tant a educació infantil com a primària; també, durant el curs passat, es va iniciar una nova aplicació al cicle superior del Ceip Benviure, de Castellbisbal. En aquest nou curs 2008-2009 s'ha implementat a deu centres de primària (en diferents i diverses etapes educatives) i com a prova pilot, en un centre educatiu de secundària a 1r d'ESO.

Constatem que aquest treball d'equip possibilita el canvi de conductes i modifica actituds com a resultat de les experiències compartides amb aproximadament més de 1.000 alumnes, 67 tutors i 14 referents o facilitadors externs, des d'una perspectiva d'acompanyament, seguint la noció expressada per Kroeker (1996, 135) "de caminar amb, en comptes de fer per..."; així, en cert sentit, el procés és el producte d'un treball sistèmic en què la col·laboració entre el conjunt de l'alumnat i dels professionals és la clau de l'èxit, i en què es crea la possibilitat de desenvolupar "comunitats de pràctica" en un marc d'interacció i participació de tota la comunitat educativa.

OBJECTIUS DEL PROJECTE

Objectius generals

- Aprofitar els treballs teòrics i de metodologia fets en l'àmbit de les perspectives participatives, per desenvolupar un canvi de mirada respecte a les tasques tutorial i millorar les accions que s'hi duen a terme.
- Implementar en els centres educatius una acció tutorial amb un format més íntim i acollidor, que ajudi a crear vincles afectius positius i resilents entre tutor i alumne.
- Planificar temps i espais de conversa en petit grup per dur a terme la tutoria personalitzada.

- Oferir un treball reflexiu en profunditat sobre la pràctica tutorial, amb els tutors des de la mateixa comunitat educativa.

Objectius específics

- Fer a l'escola un projecte comú que convidi a la reflexió sobre el significat, el valor i la pràctica d'una acció tutorial resilient.
- Crear i estructurar espais de relació i comunicació formals i informals entre tutor i infants que afavoreixin altres maneres de relacionar-se i altres formes de complicitat i d'empatia mútues.
- Fer emergir a l'alumnat factors de resiliència.
- Centrar la mirada en els elements que afavoreixen el progrés dels alumnes més que en les causes dels seus problemes.
- Desenvolupar habilitats de comunicació i relació entre iguals.
- Proporcionar al grup classe un bon clima emocional d'aula i la motivació per voler aprendre i treballar a l'escola.
- Donar respostes educatives als alumnes per promoure factors que els facin créixer de manera equilibrada i que els ajudin a tenir una motivació més gran per aprendre.
- Promoure activitats educatives d'interacció positiva amb tot l'alumnat, en especial amb els que mostren mancances respecte a la seva capacitat de comunicació i relació social a partir de la solidaritat, de la resolució de conflictes a través del diàleg, del respecte a les diferències individuals, d'una millor cohesió social, i en la cooperació en les pràctiques educatives.
- Aconseguir una millor vinculació educativa entre tutors i alumnes i entre els mateixos alumnes.
- Millorar les relacions entre el professorat, l'alumnat i les seves famílies.
- Que el tutor disposi de més temps i de qualitat per treballar amb aprofundiment i tranquil·litat l'acció tutorial envers el grup-classe.
- Proporcionar eines de treball i d'autoreflexió al professorat.



2.3. EN QUÈ ENS BASEM?

Eixos vertebradors:

L'Escolta'm és un projecte que s'estructura en *l'àmbit de la intervenció educativa de l'acció tutorial*, parteix de quatre eixos vertebradors que li donen sentit.

A/ La prevenció primària. Reiterem la importància de les orientacions de la Convenció sobre els drets de l'infant (1989) pel fet que van incorporar el concepte de millora de la qualitat de vida dels nens donant rellevància a la prevenció com un àmbit de treball indispensable per la millora en l'equitat i la promoció de cada infant.

Prevenció que en el marc escolar situem dins *d'un procés d'acompanyament tutorial* donant un suport al creixement personal i acadèmic de manera positiva i amb millors capacitats per gaudir de les primeres experiències escolars i d'aprenentatge.

Aquesta mirada s'amplia a tot el sistema que envolta l'alumne, principalment pel que fa la família.

B/ L'escola inclusiva. Aquest eix està basat en l'educabilitat de tots els infants, on tothom pot progressar, siguin quines siguin les seves dificultats derivades de condicionaments socials, culturals i psíquics, entre d'altres.

Giner (2007),¹ seguint l'argumentació de T. Booth, adueix que construir una escola inclusiva suposa pensar en *com* respondre a les necessitats de qualsevol alumne en tres direccions:

- a) Reduint l'exclusió i augmentant la participació de tothom: alumnat, professorat i pares, i en particular dels col·lectius amb més risc.
- b) Desenvolupant contextos i creant oportunitats perquè tots puguin aprendre, **perquè tothom se senti valorat** de la mateixa manera.
- c) Atribuïnt valors a l'acció (drets, respecte, valoració, participació, aconseguir fites valuoses, etc.).

¹ Climent Giner, conferència "Construir una escola per a tothom", maig del 2007. CRP Baix Llobregat..

Com afirma Tedesco (2005), “l’objectiu de viure junts constitueix un objectiu d’aprenentatge i un objectiu de política educativa”. Aquest projecte parteix d’un entorn d’aprenentatge i de progrés personal que **inclou tots els alumnes**, a partir d’una tutoria personalitzada.

Proposem activitats educatives d’interacció positiva amb el tutor i tots els alumnes del seu grup classe: per als “visibles”, ateses les seves característiques personals, i també per als alumnes “invisibles”, els que al llarg de la seva història escolar quasi passen desapercibuts per tots en general.

C/ L’alumne o l’alumna com a persona. El projecte vol fer una mirada àmplia sobre el concepte d’alumne. *Es vol atendre no només l’alumne, sinó també la persona*, a partir de l’atenció a l’expressivitat de l’infant i/o adolescent, amb una mútua disponibilitat interior, en un acte de confiança, amb la voluntat de comprendre sense ser esclau del missatge, i tal com argumenta Torralba (2006), on l’escolta requereix una mirada atenta per aprendre a ser curós amb l’altre, per aprendre a saber-nos escoltar, una capacitat anterior a ensenyar qualsevol altra matèria, perquè sense aquesta disposició bàsica, res no pot ser transmès.

Pretenem acompanyar les necessitats relacionals d’afecte, vinculació i atenció des d’un suport tutorial que permeti potenciar les capacitats de l’alumnat i promoure a l’ensem el suport i la participació significativa de les seves famílies. Volem, doncs, ressaltar el fet de valorar i *posar èmfasi en el desenvolupament de les fortaleces i les capacitats, més que no pas en les debilitats i les mancances del nostre alumnat i les seves famílies.*

D/ Donar suport al tutor/a i als equips docents dels centres educatius de primària i secundària.

El projecte proporciona una estructura organitzativa als tutors que els permet tenir un espai i un temps programat per treballar de manera tranquil·la i amb profunditat la relació tutorial envers el seu alumnat. Alhora organitza reunions de treball per als docents per compartir nous coneixements de les experiències viscudes des de la pràctica i la reflexió, com proposen Wenger, Mc Dermolt i Synder (2002); i generar una comunitat de pràctica per crear recursos i compartir significats.

D'altra banda, la proposta pretén crear en el context educatiu dels centres de primària i secundària la promoció d'intercanvi d'experiències i la difusió de bones pràctiques per millorar els processos de gestió pedagògica en relació amb l'acció tutorial.

Idees força

Destaquem les següents idees força que impregnen el projecte:

L'escola, àmbit educatiu per excel·lència

La primera experiència social dels infants i els adolescents s'origina en les famílies i a les escoles; som conscients que al llarg de la seva vida també disposen d'altres àmbits educatius diversos i variats. La nostra feina, però, està íntimament relacionada amb un d'aquests àmbits, sens dubte, mereixedor de les consideracions més altes: l'àmbit educatiu escolar, *el temps d'estada del nostre alumnat a l'escola que forja entre el professorat i els alumnes, i especialment entre el tutor i l'alumne, una relació única que va més enllà dels límits de l'aula.*

Reconèixer l'alumne, identificar la persona

Atendre la singularitat de cada alumne, conscients de la importància de la funció tutorial, tot identificant els factors de vulnerabilitat, les condicions personals, sociofamiliars i educatives que comporten a l'alumnat l'increment de possibles situacions generadores de risc de desenvolupar conductes que puguin desencadenar desorientació i desmotivació, tant en l'àmbit personal com acadèmic.

Generar un canvi de mirada, l'estudi de la resiliència ens proporciona un canvi de filosofia que ens permet allunyar-nos del model mèdic del desenvolupament humà basat en la patologia i apropar-nos a un model proactiu basat en el benestar. Bernard (1991) arriba a la conclusió que tot individu té una capacitat per a la resiliència que ha de ser reconeguda.

Donar una resposta educativa que promogui el desenvolupament dels infants i/o adolescents ajustat de les seves capacitats i possibilitats amb sol·licitud, confiança, afecte, seguretat i límits; per

fomentar la resiliència dels infants i/o adolescents; per desenvolupar conductes que possibilitin una millora tant personal com acadèmica i evitar, tant com sigui possible, situacions generadores de risc d'exclusió social.

Facilitar el desenvolupament de les seves intel·ligències múltiples, que l'alumne pugui copsar del seu tutor "tu m'importes". Crear una relació tutorial a partir de la confiança, perquè hi hagi constància del vincle, com diu Bauman, i les valuoses aportacions de la teoria de l'aferrament de Bowlby i altres autors.

La bona relació d'un adult significatiu, el tutor, afavoreix la millora dels aprenentatges i de la convivència

Un format tutorial acollidor, que permet un espai i un temps de dedicació tranquil i assossegat i dóna suport a l'establiment de vinculació educativa positiva entre tutors i alumnes.

Constatem que l'acció educativa sovint se centra més en l'acte de parlar i sovint se subestima el valor de l'escolta. Tot escoltant, ensenyem a escoltar. Escoltar l'alumnat ens permet saber en quin univers viuen, conèixer quins instruments lingüístics dominen, quins desitjos, quines expectatives i pensaments tenen i, en definitiva, *entendre quines necessitats tenen*. És habitual sentir dir als docents que l'alumnat presenta a les aules una manca d'atenció molt important. Aquesta detecció generalitzada ens ha de permetre una reflexió en profunditat sobre com ens relacionem amb els nostres alumnes i de quina manera els escoltem i ens hi comuniquem.

Acompanyar la construcció personal del tutor

Donar el màxim suport als docents, considerant la importància, la dignitat i la gran responsabilitat de les seves funcions, des d'una pràctica educativa reflexiva sobre el treball tutorial, per poder valorar i anar construint un estil personal comunicatiu que faciliti l'acció educativa d'aquesta delicada tasca.

Potenciar el treball d'*autoconeixement personal i professional del tutor*, davant l'estrès docent i el seu afrontament.

Fiançar la identitat del docent

Des de l'experiència viscuda a les aules, constatem sovint la sensació i el sentiment per part del professorat de pèrdua d'autoritat i de reconeixement, sensacions vitals que pesen més quan s'assumeixen funcions tutorial; per tant redescobrir el goig d'educar en l'acció tutorial, dignificar la figura del tutor.

Donar suport al bon saber del mestre

Potenciar el saber dels mestres a partir de la seva experiència professional, en la seva pràctica autoreflexiva docent i en la necessitat de sistematitzar-la dia a dia.

Evitar la rutina per no debilitar l'interès, la motivació i el treball de la quotidianitat de l'aula. Es vol defugir la idea que ensenyar es vincula només a la disciplina sense tenir en compte la relació.

Fomentar relacions de col·laboració amb les famílies

Construir un bon clima entre l'escola i la família, perquè l'escola reconegui cada alumne i la seva família no des de la crítica, perquè la crítica impedeix que hi hagi harmonia, sinó des de la cooperació i la responsabilitat, entenent per responsabilitat el fet de donar respostes hàbils i transmetre valors com a conseqüència de resoldre situacions.

Fomentar la relació i l'intercanvi dins de l'equip docent

Aprofitar els recursos existents a la xarxa.

Potenciar les relacions en xarxa de l'equip docent com a mecanisme de suport mutu i com a estratègia de formació.

Comunitats de pràctica

Desenvolupar identitats d'autogestió individual i de presa de decisions, a partir d'un compromís responsable i ètic de tots els participants.

La reflexió en profunditat sobre *la pràctica tutorial des de la mateixa comunitat educativa i des de la pràctica compartida entre els diversos centres* que implementen el projecte genera saber i el saber produeix coneixements nous i bones pràctiques que poden facilitar i promoure qualitat de vida a l'escola.

El projecte Escolta'm vol complementar el treball que s'està fent als centres, com el pla d'acció tutorial o el pla de convivència. Es vol aconseguir una acció tutorial que s'instauri dins del marc de la institució escolar i que ressalti aquests aspectes:

- Fomentar relacions de col·laboració; des d'un treball de col·laboració entre tutor i alumne i entre iguals.
- Assegurar la veu de tot el col·lectiu d'alumnes
- Ressaltar i incrementar la fortalesa i la capacitat professional de cadascun dels tutors a partir d'un treball d'autoconeixement i d'equip
- Planificar estratègies d'intervenció amb els alumnes i les famílies de manera proactiva
- Crear una comunitat de pràctica per crear xarxes de coneixement

2.4. PLA DE TREBALL I TEMPORITZACIÓ

Implementació

El pla de treball per implementar el projecte Escolta'm al centre té un procés específic, un protocol que per l'experiència i l'avaluació que s'ha fet als diversos centres, és important que se segueixi al més rigorosament possible.

La implementació del projecte en els centres té una durada mínima de tres cursos escolars, fins que el centre actua autònomament, amb un mínim d'acompanyament per part del programa.

El procés s'inicia en el primer curs escolar amb la sol·licitud d'implementar el projecte en el centre educatiu, tant a primària com a secundària.

Com a qüestió prèvia es durà a terme una primera reunió amb l'equip directiu i la persona de l'EAP de referència, o professional que donarà suport extern, per ampliar informació i aclarir qualsevol interrogant.

Aquesta primera reunió servirà també per concretar aspectes tant en l'àmbit organitzatiu curricular, com de temporalització del calendari de tutoria personalitzada o d'aula petita (com s'anomena l'espai d'interacció amb l'alumnat), de les coordinacions amb els tutors i de les reunions amb els cicles o equips educatius.

Organització del programa anual

S'organitza per a tot el curs escolar i es concreta de la manera següent:

A/ Sessions de tutoria personalitzada, l'*aula petita*, tenint present que s'ha de continuar mantenint l'hora programada per a la tutoria de grup.

B/ Una reunió mensual de coordinació de tutors per nivell, conjuntament amb l'assessor extern.

C/ Una reunió trimestral amb els cicles i/o equips educatius conjuntament amb l'assessor extern i l'assessor del projecte Escolta'm.

D/ Grup de treball des de l'ICE dels assessors referents de cada escola conjuntament amb els seus coordinadors.

A/ Tutoria personal: l'aula petita

Aquest espai d'una hora setmanal pretén copsar i detectar si alguns alumnes més que d'altres necessiten establir relacions properes d'estima i respecte, encara que sigui "com a mínim amb un sol adult significatiu", i observar també la manera en què expressen la necessitat espontània o no d'establir relacions d'harmonia i ajuda entre iguals.

Aquest espai horari s'aconsegueix amb el suport dels mestres de reforç al parvulari, dels mestres especialistes a primària i de l'hora de tutoria personal programada a secundària.

L'estructuració d'un espai i d'un temps concret per a tot l'alumnat, siguin quines siguin les seves característiques personals, familiars, econòmiques i socials, vol aconseguir transmetre en el pensament del professorat una vinculació afectiva positiva en la seva actitud a les aules que proporcioni a l'alumnat un creixement harmònic personal i relacional.

Una condició *sine qua non* del projecte Escolta'm ha estat que a l'*aula petita* hi han d'assistir tots els alumnes de la classe, de manera rotativa. Tenint present aquesta premissa, els tutors han de disposar de total flexibilitat per poder fer els agrupaments en funció de les necessitats del seu grup classe. Aquesta circumstància facilita apropar-se més als alumnes que, per situacions determinades, necessitin en moments concrets ser més escoltats: pel naixement d'un/a germanet/a, les preocupacions transmeses pels pares en relació amb els seus fills, el retorn a l'escola després d'una malaltia, etc.

L'*aula petita* no és de cap manera un espai pensat per treballar algun tipus de reforç escolar o per amonestar un nen davant d'una situació determinada.

És un espai prioritari per desenvolupar en els alumnes de manera preventiva les capacitats resilients internes, segons els paràmetres següents:

- Afavorint la *iniciativa* que de manera espontània mostra generalment l'alumne per explorar el seu entorn, perquè donant-li suport ara, quan sigui gran tingui més capacitat per emprendre les seves pròpies accions.
- Estimulant *una actitud d'independència*, que sol ser la capacitat que es pot observar en els nens i/o adolescents quan saben allunyar-se o deslligar-se de situacions desagradables i que els ajuda en arribar a adults a tenir més autonomia per apartar-se de situacions estressants externes.
- Fomentant *la introvisió*, aquells petits però importants moments en què els nens i/o adolescents perceben que alguna cosa està malament davant d'una situació ambiental determinada, una qualitat que els podrà servir quan siguin adults per poder tenir una percepció més desenvolupada del que està malament i per què.
- Potenciant *l'humor i la creativitat*, unes capacitats que es manifesten sobradament en els nens i/o adolescents a través del seu joc, perquè les puguin integrar de manera progressiva i serena quan siguin grans.



- *Recolzant la moralitat dels alumnes* que es posa en evidència mitjançant els seus judicis sobre el bé i el mal, una moralitat que implica en el món adult tenir altruisme i actuar amb integritat.

D'altra banda és un àmbit d'intervenció educativa on el tutor ha de tenir prou autonomia per saber utilitzar aquest recurs tutorial de manera que sigui ell qui decideixi el nombre d'alumnes amb qui intervindrà (generalment tres), i el material més adient (caseta de nines, contes sobre les emocions, seqüències temporals, capses màgiques, enquestes, preguntes obertes...) al llarg del curs escolar, en funció de les necessitats personals i del nivell educatiu i del grup classe. *L'única condició imprescindible és que tots els alumnes hi puguin participar equitativament.*

Aquesta metodologia de treball té com a objectiu millorar les relacions de comunicació i estima mútua i observar, de retruc, com aquest format didàctic tutorial repercuteix positivament en el clima emocional de l'aula i en els aprenentatges quan el tutor es dirigeix o interactua amb tot el grup classe.

Una consideració important és tenir present que les interrelacions personals amb el tutor i els alumnes de l'*aula petita* tendeixen a fiançar la sensació de pertinença dels alumnes al grup classe i, al mateix temps, incrementen l'eficàcia de l'ensenyament. I els alumnes poden mostrar millors resultats en relació amb els aprenentatges escolars.

Cal remarcar que les activitats proposades per estimular la comunicació i el diàleg s'han d'ajustar a l'edat evolutiva de l'alumnat.

B/ Les reunions de coordinació amb els tutors. Seguiment de l'aula petita

Des de l'escola i des de l'equip directiu cal programar a l'inici del curs escolar les sessions mensuals de coordinació amb els tutors de cada nivell, per acompanyar i compartir el projecte per aconseguir potenciar una reflexió fonamentada en el diàleg i "adonar-nos" de la realitat viscuda en relació amb les experiències i els plantejaments d'aquest treball tutorial, i comparar, valorar i consensuar els diversos graus d'autonomia organitzativa dels tutors pel que fa a l'agrupament dels alumnes, segons el seu criteri personal i en resposta als moments viscuts a l'aula i/o per cada alumne en particular, i donar suport a iniciatives.

Prendre consciència de l'estil relacional que aplica cada tutor i les seves possibles necessitats de millora.

Recollir les noves propostes sobre materials de suport per a la classe petita, programar i planificar les filmacions que es considerin oportunes. Fer un seguiment de les notes de camp fetes pels tutors.

Planificar, si escau, estratègies d'intervenció amb els alumnes i les famílies des d'una perspectiva proactiva.

C/ Les reunions amb els equips educatius. Compartint coneixements

El projecte prioritza el treball tutorial des de la comunitat educativa. Tal com diu Newbrough (1973;1974), “una interacció entre les persones i el seu ambient des d'una perspectiva ecològica”, per centrar el plantejament metodològic d'aquest treball, en què l'aproximació a la realitat es dugui a terme en un context natural **des de dins de l'escola**, conjuntament amb les persones implicades i compromeses en aquesta realitat. Citant Ainscow i Southworth (1996), “treballar amb les escoles i no sobre les escoles”.

Des de l'equip directiu del centre cal programar a l'inici del curs les sessions trimestrals de coordinació i treball. En aquestes reunions hi participaran els tutors i els especialistes de cada cicle educatiu i l'assessor o facilitador extern.

A través de la reflexió en grup, es pot fer un seguiment i una valoració qualitativa de la teoria i la pràctica del nou format didàctic en relació amb la tutoria, amb la intenció de promoure un caràcter participatiu que permeti recollir i sumar el saber de cadascú (a priori), amb l'acció i en la construcció de nous coneixements i alhora tenir la possibilitat de prendre decisions sobre les qüestions plantejades per traslladar-les al treball quotidià.

A part de les reflexions conjuntes sobre qüestions relatives a consensuar registres, graelles, notes de camp, materials... també és l'espai on es permet fer una reflexió pedagògica a partir del material de treball que s'ha aportat als participants en el projecte i que és el marc de referència teòric del projecte, que li dóna força i facilita el coneixement del treball tutorial. És un instrument de comunicació per estimular el fet que tothom parli de manera sincera i oberta, i garantir ser escoltats, no tan sols els tutors sinó també el professorat que li dóna suport (mestres de reforç, especialistes...) i alhora generar innovació i canvi.

Aquests blocs temàtics permeten la reflexió del grup sobre diverses qüestions com: el concepte de resiliència i com vehicular-la en la pràctica educativa del tutor; reflexionar sobre el perfil docent de cada tutor respecte de la manera d'escoltar i parlar amb els infants; observar quina relació establím amb les famílies i com ens agradaria treballar-hi; saber sobre les pròpies emocions i com es manifesten en els nostres alumnes; i tenir una primera aproximació sobre el concepte d'intel·ligències múltiples i la seva repercussió en l'àmbit educatiu.

D/ Grup de treball des de l'ICE dels assessors referents de cada escola conjuntament amb els seus coordinadors

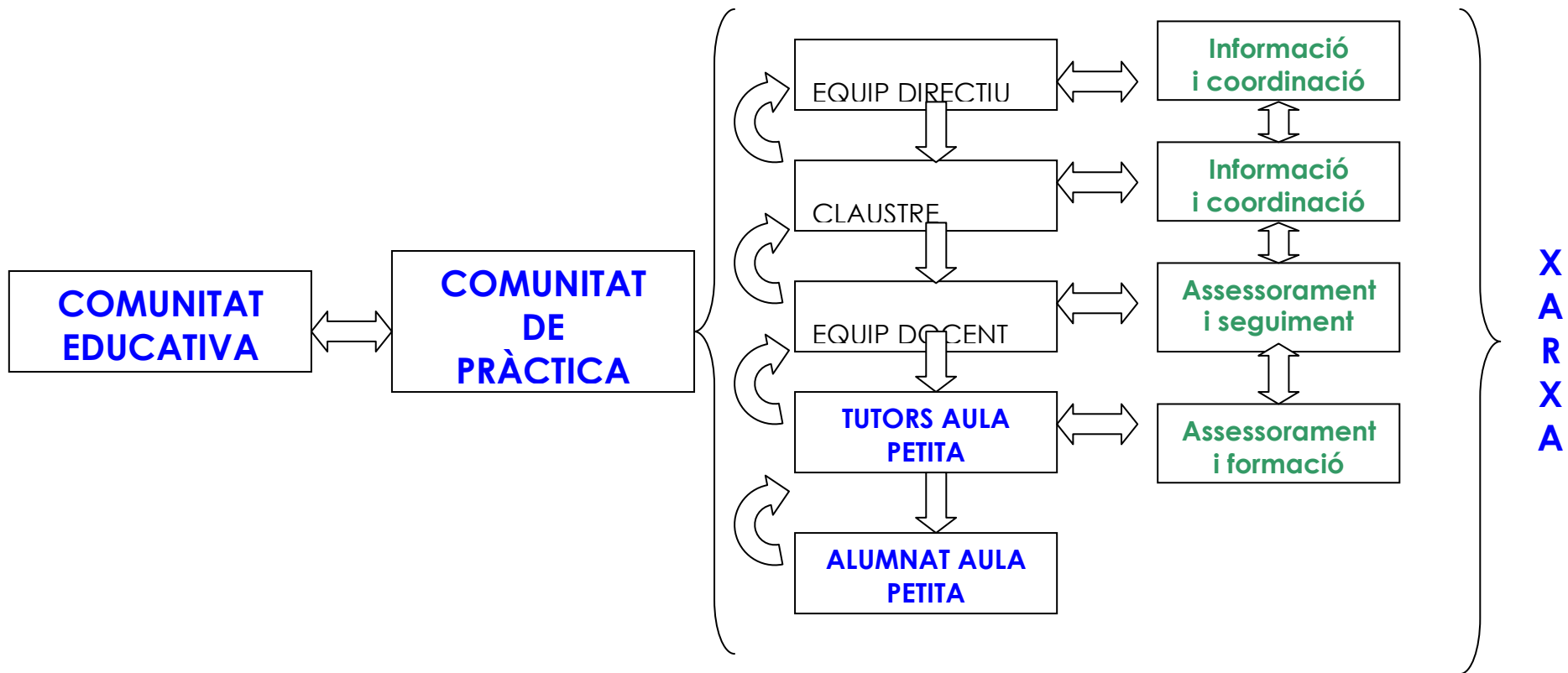
Trobades mensuals per fer un seguiment de l'aplicació del projecte i com a formació contínua dels assessors. Espai de reflexió conjunta i intercanvi d'experiències de tots els assessors implicats en el projecte per la millora individual i grupal.

Aquest grup de treball es constitueix com a motor de millora i seguiment del programa.

El fet de temporalitzar totes les reunions i fixar-ne el nombre a l'inici del curs facilita una organització fluïda i un bon acompliment de les reunions programades, tant pel que fa a les coordinacions amb els tutors com a les reunions de cicle, equips educatius o assessors.

Les actuacions que es duran a terme el segon i tercer any són de consolidació del programa, es faran les mateixes actuacions que el primer any, però potenciant a poc a poc l'autonomia del centre i l'intercanvi d'experiències.

Projecte ESCOLTA'M
Tutoria personalitzada





Formació i seguiment dels professionals del projecte Escolta'm

El projecte té diversos espais de formació per donar suport als professionals que hi intervenen:

A/ Formació presencial per als professionals de suport extern (membres d'EAP, EAIA, LIC...) que faran l'acompanyament dels tutors o tutores. Realització d'un seminari per ajudar-los en la seva tasca d'assessorament del projecte Escolta'm en el centre. Formació de 40 h.

B/ Formació presencial als tutors amb

- Tallers formatius específics per a la pràctica del *coaching* en el marc de la relació tutorial. Formació de 10 h.
- Espais de coordinació mensuals i trimestrals per equips.

C/ Formació virtual mitjançant una plataforma *moodle* de tots els professionals implicats, on es generaran fòrums de discussió, i intercanvi de materials.

D/ Jornada d'intercanvi de bones pràctiques. Està previst fer unes jornades anuals d'intercanvi de bones pràctiques entre tots els centres que participin en el projecte Escolta'm. Aquestes jornades seran obertes a tota la comunitat educativa.

2.5. AVALUACIÓ

El projecte preveu l'avaluació a dos nivells:

Avaluació del procés

S'avaluarà tot el procés del projecte tenint en compte tres apartats:

A/ Aula petita. Avaluació que es farà a partir de les notes de camp i l'observació realitzades pels tutors, les filmacions i els grups de discussió d'una mostra de tutors.

B/ Equips docents. Avaluació contínua que es realitzarà amb tots els assessors i assessores a partir de l'observació i de les notes de les reunions de coordinació.

c/ Organització i valoració general del projecte. L'avaluació es farà mitjançant la trobada de bones pràctiques prevista per al juny de l'any 2009.

Avaluació d'impacte

Considerem necessari fer una avaluació directament a l'alumnat que hagi viscut l'impacte del projecte. Aquesta avaluació ens permetrà saber en quina mesura la tutoria personalitzada ha estat el desencadenant dels canvis que han potenciat la capacitat de resiliència de cadascun dels alumnes.

Aquest tipus d'avaluació requereix estratègies complexes i molta dedicació, per aquesta raó s'ha previst sol·licitar una llicència d'estudis del Departament d'Educació per al curs 2009-2010; si fos concedida, ens permetria fer una nova recerca per ampliar l'anàlisi de l'eficàcia del projecte i, si escau, fer les modificacions necessàries per millorar-lo.



3/ DESPLEGAMENT DEL PROJECTE

3.1. INTRODUCCIÓ

L'escola és sovint el mirall on es pot reflectir la manera de viure i de pensar de la societat a la qual pertany. Si mirem aquest mirall detingudament, podrem observar que les seves imatges ens transmeten tot un seguit de canvis, canvis constants i ràpids que generen en aquest segon mil·lenni tot un reguitzell de nous reptes, molt especialment per a totes les persones que treballem i estem implicades en l'àmbit de l'educació. Ser conscients d'aquests canvis i dels reptes actuals no pressuposa viure'ls des d'una perspectiva negativa o en poca confiança en el futur, simplement suposa estar-ne alerta, ser-ne conscients, entendre'n la complexitat com una gran riquesa perquè ens permet cercar noves respostes i treballar amb l'objectiu d'aconseguir la millor educació possible. Però com? Com sempre ho ha fet l'escola, a partir d'una pràctica educativa constructiva i reflexiva, i amb propostes educatives innovadores que vagin més enllà de la mateixa aula.

3.1.1. Reptes de l'educació

Som davant d'una realitat social que va canviant acceleradament. Estem immersos en un món globalitzat i, com diu el sociòleg Bauman (2004), "la globalització és un desafiament ètic".

Som ciutadans globals, i l'escola no pot ni vol girar la mirada a **alguns d'aquests nous reptes**, com: la nova tipologia d'alumnat i els canvis de l'estructura familiar, una societat que està embolcallada en un pensament generalitzat de viure amb la por del món, del consum de drogues, del terrorisme, de les guerres ideològiques, de les immigracions massives, del canvi climàtic, i la incorporació de les noves tecnologies generades en la societat del coneixement i de la informació, entre d'altres.

Un aspecte important que cal observar és el fet que la ciutadania en general demana un model d'escola inclusiva i no segregadora, i de manera més específica per a l'alumnat que presenta necessitats educatives especials



3.1.2. I... què pot fer el docent davant d'aquests nous reptes i d'aquestes realitats tan canviants?

Plantegem algunes propostes:

A. És un temps de treball intens i d'acompanyament al professorat, per compartir, reflexionar i, si cal, renovar coneixements professionals, pensant sempre en els alumnes

Aquests nous reptes necessiten no més, sinó **millor** formació en la tasca docent sobre la base de l'experiència. Que ens permeti qüestionar la teoria a través de la reflexió. Que des del saber en l'experiència ens porti al saber de l'experiència per arribar a l'experiència del saber. Un espai comú de pensaments que donin sentit en profunditat a qüestions considerades amb freqüència com a "massa òbvies".

Cal reconstruir la **identitat del docent**, perquè sovint hi ha la sensació i el sentiment de pèrdua d'autoritat i de reconeixement, sensacions vitals que pesen més quan s'assumeixen funcions tutorial; per tant, redescobrir el gaudi d'educar en l'acció tutorial, dignificar la figura del tutor.

B. És un temps per orientar i acompanyar la construcció personal del tutor

A partir d'un treball **d'autoconeixement** personal, professional, d'estil personal davant l'estrès docent i el seu afrontament. Des d'una pràctica educativa reflexiva sobre el treball tutorial, per poder valorar i anar construint un estil personal comunicatiu que faciliti l'acció educativa d'aquesta delicada tasca.

Però, com?

C. Fent un treball reflexiu en profunditat sobre la pràctica tutorial, des de la mateixa comunitat educativa

A partir de la necessitat i la il·lusió de trobar eines i elements de treball psicosocioeducatius als tutors i tutores davant dels seus grans i petits reptes quotidians.

D. Donant el màxim suport als docents, considerant la importància, la dignitat i la gran responsabilitat de les seves funcions de tutors. L'experiència social dels infants s'origina en les famílies i a les escoles, som conscients que els infants disposen d'àmbits educatius diversos i variats, la nostra feina està íntimament relacionada amb un d'ells, sens dubte, mereixedor de les consideracions més altes: l'àmbit educatiu escolar, **el temps d'estada del nostre alumnat a l'escola que forja entre els mestres i els alumnes, i especialment entre el tutor i l'alumne, una relació única que excedeix els límits de l'aula.**

3.2. ASPECTES MÉS RELLEVANTS DEL PROJECTE TUTORIAL ESCOLTA'M

El projecte "Escolta'm té com a finalitat desenvolupar un pla d'intervenció educativa que permeti establir una vinculació educativa millor entre el tutor i l'alumne, **per tal de personalitzar l'escola.** L'objectiu és proporcionar a l'infant més seguretat afectiva com a persona i efectiva com a alumne, així com promoure factors promotors que facin créixer en els nens una autoimatge positiva que els permeti minvar els problemes de conducta i les barreres a l'aprenentatge i, **ahora, poder detectar de manera preventiva** l'alumnat que pugui arribar a mostrar possibles situacions de risc d'exclusió social. Aquest projecte vol incidir especialment en la identificació i el desplegament dels recursos i les capacitats de la mateixa persona i del seu entorn, i té com a eix central vertebrador la idea de resiliència: una mirada centrada en els elements que afavoreixen el progrés de l'alumne més que no pas en les causes dels seus problemes. Per dur a terme aquesta tasca proposem el treball del *coaching*, que dóna eines al tutor en la comunicació i en una construcció narrativa més positiva. Per dur a terme aquest treball es poden emprar diverses metodologies que propiciïn aquest creixement, com els contes, els titelles, els jocs o simplement la conversa dins del grup.

L'Escolta'm és un projecte que s'estructura en l'àmbit de la intervenció educativa de l'acció tutorial, i parteix de tres eixos vertebradors que li donen sentit.

El darrer segle hi ha hagut un interès creixent per entendre l'infant com a subjecte de dret i de protecció per part de la societat, amb competències i capacitat per manifestar-se. D'aquí neix la Declaració de Ginebra (1923), la Carta de la infància (1942) i la

Declaració universal dels drets de l'infant (1959), però és en la Convenció sobre els drets de l'infant (1989) que s'incorpora el concepte de millora de la qualitat de vida dels nens des de l'equitat, la promoció i la prevenció.

Seguint aquestes directrius, la **prevenció primària** és un dels eixos vertebradors d'aquest projecte. Prevenció que situem dins d'un pla d'intervenció educativa tutorial, **d'un procés d'acompanyament** que permeti a tot l'alumnat poder orientar el seu comportament de manera positiva i amb millors capacitats per poder gaudir de les primeres experiències escolars i d'aprenentatge, desenvolupant habilitats de comunicació i de relació entre el tutor i entre iguals.

El següent eix transversal postula cap a una **escola inclusiva** basada en l'educabilitat de tots els infants, on tothom pot progressar, siguin quines siguin les seves dificultats derivades de condicionaments socials, culturals i psíquics, entre d'altres.

Giner (2007),² seguint l'argumentació de T. Booth, addueix que construir una escola inclusiva suposa pensar en *com* respondre a les necessitats de qualsevol alumne en tres direccions:

- d) Reduint l'exclusió i augmentant la participació de tothom: alumnat, professorat i pares, en particular dels col·lectius amb més risc.
- e) Desenvolupant contextos i creant oportunitats per tal que tots puguin aprendre, perquè tothom se senti **valorat** de la mateixa manera.
- f) Atribuïnt valors a l'acció (drets, respecte, valoració, participació, aconseguir fites valuoses...).

Com afirma Tedesco (2005), "l'objectiu de viure junts constitueix un objectiu d'aprenentatge i un objectiu de política educativa". Aquest projecte parteix d'un entorn d'aprenentatge i de progrés personal que **inclou tots els alumnes** perquè tots són diversos.

² Climent Giner, conferència "Construir una escola per a tothom", maig del 2007. CRP Baix Llobregat

Un altre eix del projecte radica en el fet de veure els nens d'una manera més àmplia que el mateix concepte d'*alumne*. Per tant, volem atendre no només l'alumne, sinó també la persona, a partir de l'escolta i l'atenció a l'expressivitat de l'infant i/o adolescent.

El projecte permet un acurat suport i atenció als infants que presenten o puguin ser susceptibles de presentar problemes de conducta i/o barreres que incideixen en l'aprenentatge.

El darrer eix es fonamenta a **donar suport al tutor i a l'equip docent del Cicle d'Educació Infantil i Primària i als equips educatius de secundària. El projecte ofereix al tutor un espai i un temps programat per treballar de manera tranquil·la i amb profunditat la relació tutorial envers l'alumnat.** Proposa activitats educatives d'interacció positiva amb tots els alumnes de la seva classe, per als "visibles", ateses les seves característiques personals, i també per als alumnes "invisibles", per a tots en general, per millorar la seva capacitat de comunicació, de relació social i d'aprenentatge.

La base d'aquest projecte se centra a **desenvolupar factors promotors que generin actituds positives a l'alumnat a partir del treball conjunt amb el tutor, a través d'una bona vinculació educativa positiva i creadora de resiliència**, entenent el terme de *resiliència* com la "capacitat d'una persona per desenvolupar-se de manera òptima, tot i la presència de condicions de vida difícils". La resiliència s'aborda des dels propis recursos personals i es fonamenta a través de la interacció entre les persones.

I del *coaching* des de la perspectiva de millora i entrenament per adquirir eines tutorialis que ajudin a la millora de la comunicació i la relació entre professor i alumne.

Tot i que valorem la importància del diagnòstic i de l'anàlisi de les necessitats educatives especials dels infants, **aquesta iniciativa vol incidir especialment en la identificació i el desplegament dels recursos de la mateixa persona i del seu entorn.**

Per tant, com hem explicat anteriorment, el projecte està pensat per a tots els alumnes, per atendre algunes de les seves necessitats primàries (personals, relacionals i col·lectives).

Considerem que no es pot donar resposta de manera aïllada a aquestes necessitats, perquè la majoria tenen en el seu fonament i en el seu desenvolupament la presència de

relacions personals de suport i el respecte a la diversitat de les persones. Pretenem acompanyar aquestes necessitats relacionals d'afecte, vinculació i atenció des d'un suport tutorial que permeti potenciar les capacitats de l'alumnat i promoure a l'ensens el suport i la participació significativa de les seves famílies.

Volem, doncs, ressaltar el fet de valorar i **posar èmfasi en el desenvolupament de les fortaleces i les capacitats**, més que no pas en les debilitats i les mancances del nostre alumnat i les seves famílies.

La proposta, en essència:

- **Facilita, amb la creació de grups de treball tutorial, l'acció de compartir coneixements** amb tot l'equip de professionals implicats, els tutors i l'equip docent que intervé en el cicle o l'equip educatiu. Tenint presents les perspectives dels marcs teòrics psicopedagògics en relació amb l'acció tutorial, la resiliència (*resilience inside*) i el treball de *coaching* des de l'àmbit del seu desenvolupament a l'escola, així com des de les evidències i les eines que formen un caràcter integrador en el fet de compartir experiències d'aproximació amb el nostre alumnat. A partir d'un intercanvi honest entre col·legues, amb l'aportació de noves qüestions, amb humilitat, respecte mutu i sense judicis previs, amb l'objectiu del creixement personal i professional entre tots i per a tots.
- **Prioritza les relacions personals amb un format tutorial acollidor, que permeti un espai i un temps de dedicació tranquil i assossegat, que possibiliti l'establiment de vinculació educativa positiva entre tutors i alumnes.** Vol donar suport decidit a les relacions personals bàsicament establertes a través de la comunicació i el llenguatge, enteses com un procés de desenvolupament que té els seus orígens en les pautes primerenques d'interacció social recíproca. "L'univers humà es prepara abans de parlar, per multitud d'aventures afectives, com el cara a cara mare-fill" (Cyrulnik, 2004).

La comunicació verbal existeix i es propicia a partir de la presència a l'entorn de l'infant d'una altra persona amb qui pugui i per a qui pugui comunicar-se.

- **Vol donar espai al bon saber del mestre**, que té consistència a partir de la seva experiència professional, en la seva pràctica reflexiva docent i en la necessitat de sistematitzar-la dia a dia. Que viu el present i evita la rutina per no debilitar l'interès, la motivació i el treball de la quotidianitat de l'aula. Que entén l'acció educativa no com l'aplicació d'un sistema rígid de defensa, i vol defugir de la idea que ensenyar es vincula només a la disciplina sense tenir en compte la relació.

Que està atent a la singularitat dels alumnes i és conscient de la importància de la funció tutorial tot identificant els factors de vulnerabilitat, les condicions personals, sociofamiliars i educatives que comporten per a l'infant l'increment de possibles situacions generadores de risc de desenvolupar conductes que puguin desencadenar desorientació i desmotivació, tant en l'àmbit personal com acadèmic. El bon saber del mestre promou elements d'acció educativa per afavorir capacitats i factors de protecció per a l'alumnat, que faciliten un desenvolupament harmònic. Una resposta educativa que promou en els nens i nenes el desenvolupament ajustat de les seves capacitats i possibilitats amb sol·licitud, confiança, seguretat i límits, creant relacions positives per fomentar la resiliència dels infants. Entesa com “el fruit de la interacció entre els factors de risc i els factors de protecció” (Manciaux, Vanistendael, Lecomte, Cyrulnik, 2003) capaç de desenvolupar conductes que possibilitin una millora tant personal com acadèmica, i evitar tant com sigui possible situacions generadores de risc d'exclusió social.

Aquest projecte té com a eix central vertebrador la idea de resiliència. Per això cal saber què és la resiliència i com es pot treballar d'una manera pràctica a l'escola.

3.3. UNA MIRADA A LA NORMATIVA EDUCATIVA I ELS LLAGAMS ESTABLERTS AMB EL PROJECTE

Partint del marc teòric exposat anteriorment, volem fer esment, per la seva rellevància, de les directrius proposades en aquesta línia, des del Departament d'Educació:



Infantil, primària i ed. especial - Públics

Acció tutorial

L'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives que contribueixen al desenvolupament personal i a l'orientació de l'alumnat per potenciar el seu creixement personal, de manera que els sigui més fàcil la integració social. Així mateix, l'acció tutorial ha de contribuir al desenvolupament d'una dinàmica positiva en el grup classe i a la implicació de l'alumnat i de les seves famílies en la dinàmica del centre. L'acció tutorial ha d'integrar les funcions del/de la tutor/a i les actuacions d'altres professionals i organitzacions (mestres, equips de cicle, comissions...).

Per afavorir el procés de formació integral de l'alumnat, en l'acció tutorial s'ha de considerar el desenvolupament, conjuntament amb les famílies, dels aspectes següents:

- Desenvolupament personal: autoconeixement, educació emocional, hàbits saludables i conductes de risc.
- Orientació escolar: procés d'aprenentatge, avaluació i autoavaluació, canvi d'etapa.
- Convivència i cooperació: habilitats socials, participació, gestió de conflictes.

En l'educació primària, una de les hores disponibles per completar l'organització del currículum es pot destinar al desenvolupament d'activitats d'acció tutorial amb el grup classe.

El tutor o tutora del grup, com a responsable del seguiment de l'alumnat, ha de vetllar especialment per l'assoliment progressiu de les competències bàsiques i per la coordinació, a aquest efecte, de tots els mestres que incideixen en un mateix alumne. També li correspon la realització d'entrevistes i reunions amb pares i mares o tutors legals, el seguiment de la documentació acadèmica i la coordinació de l'elaboració d'adaptacions de la programació a les necessitats i a les característiques de l'alumnat.

Per garantir la continuïtat de l'acció tutorial és important que el tutor sigui el mateix al llarg de cada cicle.

Correspon a l'equip de cicle la planificació i la coordinació de les actuacions tutorial, el seguiment del seu desenvolupament i l'avaluació dels resultats

Infantil, primària i ed. especial – Públics (2008-09)

Acció tutorial

L'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives que contribueixen al desenvolupament personal i a l'orientació de l'alumnat per potenciar-ne el creixement personal, de manera que els sigui més fàcil la integració social. Així mateix, l'acció tutorial ha de contribuir al desenvolupament d'una dinàmica positiva en el grup classe i a la implicació de l'alumnat i de les seves famílies en la dinàmica del centre. L'acció tutorial ha d'integrar les funcions del tutor i les actuacions d'altres professionals i organitzacions (mestres, equips de cicle, comissions...).

Per afavorir el procés de formació integral de l'alumnat, en l'acció tutorial s'ha de considerar el desenvolupament, conjuntament amb les famílies, dels aspectes següents:

- Desenvolupament personal: autoconeixement, educació emocional, hàbits saludables i conductes de risc.
- Orientació escolar: procés d'aprenentatge, avaluació i autoavaluació, canvi d'etapa.
- Convivència i cooperació: habilitats socials, participació, gestió de conflictes.

En l'educació primària, una de les hores disponibles per completar l'organització del currículum es pot destinar al desenvolupament d'activitats d'acció tutorial amb el grup-classe.

El tutor o tutora del grup, com a responsable del seguiment de l'alumnat, ha de vetllar especialment per l'assoliment progressiu de les competències bàsiques i per la coordinació, a aquest efecte, de tots els mestres que incideixen en un mateix alumne/a. També li correspon la realització d'entrevistes i reunions amb pares i mares o tutors legals, el seguiment de la documentació acadèmica i la coordinació de l'elaboració d'adaptacions de la programació a les necessitats i a les característiques de l'alumnat.



Per garantir la continuïtat de l'acció tutorial és important que el tutor/a sigui el mateix al llarg de cada cicle.

Correspon a l'equip de cicle la planificació i la coordinació de les actuacions tutorial, el seguiment del seu desenvolupament i l'avaluació dels resultats.

Secundària – Públics (2008-09)

Acció tutorial

L'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives que contribueixen al desenvolupament personal dels alumnes, al seguiment del seu procés d'aprenentatge i a l'orientació escolar, acadèmica i professional. El seu objectiu és potenciar la maduresa dels alumnes, la seva autonomia i la capacitat de prendre decisions coherents i responsables, de manera que tots els alumnes aconseguixin un millor creixement personal i una bona integració social. Així mateix, l'acció tutorial ha de contribuir al desenvolupament d'una dinàmica positiva en el grup classe i en la implicació de l'alumnat en la dinàmica del centre. L'acció tutorial ha d'emmarcar el conjunt d'actuacions que tenen lloc en el centre educatiu, tot integrant les funcions del tutor i les actuacions d'altres professionals i organitzacions (professorat, departaments didàctics, equips docents, comissions...).

Pel que fa a l'acció tutorial, el centre ha de concretar els objectius i les activitats que es duen a terme en relació amb:

- L'orientació acadèmica, personal i professional de l'alumnat.
- La cohesió i dinamització del grup classe.
- La coordinació de l'activitat educativa entre els membres dels equips docents.
- La comunicació del centre amb les famílies de l'alumnat.
- La col·laboració en aspectes organitzatius del centre.

Per afavorir el procés de formació integral de l'alumnat, en l'acció tutorial s'ha de considerar el desenvolupament, conjuntament amb les famílies, dels aspectes següents:

- Desenvolupament personal: autoconeixement, organització del temps d'estudi i de lleure, valors i cura de la imatge, autogestió de les emocions i afectivitat, autoregulació i hàbits de vida...
- Orientació escolar: procés d'aprenentatge, avaluació i autoavaluació, perspectives de futur...
- Orientació acadèmica i professional: itineraris acadèmics i professionals, situació de l'entorn, món laboral, presa de decisions...
- Convivència i participació: relació amb els altres, participació en el centre, habilitats socials, reconeixement i respecte per la diversitat, resolució de conflictes, habilitats comunicatives, valors per viure en democràcia...

És important que els continguts es planifiquin tenint en compte el moment evolutiu de l'alumnat, a fi de tractar-los amb la profunditat i la periodicitat adients.

El pla d'acció tutorial del centre ha de concretar els aspectes organitzatius i funcionals de l'acció tutorial i els procediments de seguiment i d'avaluació, i ha d'esdevenir el referent per a la coordinació del professorat i per al desenvolupament de l'acció educativa.

L'acció tutorial és responsabilitat del conjunt de professors que intervé en un mateix grup en la mesura que l'activitat docent implica –a més del fet d'impartir els continguts propis de la matèria– el seguiment i l'orientació del procés d'aprenentatge i l'adaptació dels ensenyaments a la diversitat de necessitats educatives que presenten els alumnes i les alumnes.

Tanmateix, per coordinar l'acció tutorial, el director o la directora del centre ha de designar un tutor o tutora per cada grup d'alumnes, segons el procediment previst en el reglament orgànic i en el reglament de règim interior del centre i amb les funcions que s'hi especifiquen.

En l'ESO, el tutor o tutora ha de ser preferentment professor o professora de les matèries comunes i s'ha de vetllar perquè tingui un mínim d'un curs d'experiència al centre i sigui la mateixa persona més d'un curs consecutiu.

El tutor o tutora del grup, com a responsable del seguiment de l'alumnat, ha de vetllar especialment per l'assoliment progressiu de les competències bàsiques i per la coordinació, a aquest efecte, de tot el professorat que incideix en un mateix alumne o alumna. Així mateix, ha de coordinar amb el tutor o tutora de l'aula d'acollida l'acció tutorial referida a l'alumnat nouvingut que hi assisteix durant una part del seu horari.

El tutor del grup ha de vetllar per la coherència de l'acció tutorial amb els continguts relatius a l'educació pel desenvolupament personal i la ciutadania al llarg de l'etapa.

Tot i que la manera usual consisteix a designar un tutor o tutora per cada grup d'alumnes, sent aquesta la manera de comptabilitzar les assignacions horàries de professorat per a aquest concepte, amb els mateixos recursos es poden utilitzar altres fórmules de tutoria, com per exemple organitzar les tutories individuals de manera compartida entre el professorat.

El tutor o tutora ha de tenir cura que l'elecció del currículum optatiu per part de l'alumne o alumna sigui coherent al llarg de l'etapa i doni resposta als seus interessos i necessitats, tant pel que fa a la seva situació actual com a les seves opcions de futur acadèmic i laboral.

En l'ESO s'ha d'impartir una hora setmanal de tutoria amb el grup classe en cadascun dels cursos. Els tutors d'ESO disposaran, per cada grup, de dues hores lectives setmanals de dedicació a les tasques de tutoria, per atendre la sessió de tutoria amb el grup classe i prestar atencions individualitzades a l'alumnat.

En el batxillerat, l'acció tutorial amb el grup classe es concreta en una hora setmanal de tutoria en cada un dels cursos, durant la qual es faran activitats amb tots els alumnes d'un grup i atencions individualitzades. La manera com es distribueixin les 35 hores de tutoria al llarg del curs i la seva assignació a activitats individualitzades o de grup dependrà de l'organització pròpia de cada centre.

En la formació professional, l'acció tutorial es concreta en una hora lectiva setmanal a càrrec dels tutors dels grups d'alumnes. En els cicles formatius que es distribueixen en més d'un curs, es prioritza que el tutor o tutora del cicle formatiu ho sigui al llarg dels dos cursos de la promoció.

Tant en l'ESO com en el batxillerat i en els cicles formatius, els centres han de proporcionar a l'alumnat la informació suficient i l'orientació necessària per triar les opcions més adequades als seus interessos i aptituds, d'acord amb les ofertes acadèmiques i professionals existents, tant durant l'escolarització com en l'accés a estudis o activitats posteriors. En el marc de l'acció tutorial s'han de planificar accions d'orientació, que poden concretar-se en sessions monogràfiques, jornades, conferències, visites... Els alumnes han de disposar de prou informació respecte a les ofertes de l'entorn i a les vies per accedir a les diverses opcions i sortides acadèmiques i ocupacionals.

El Departament d'Educació facilita al professorat informació per a l'orientació a l'alumnat:

- <http://www.edu365.com/estudiar/index.htm>
- <http://phobos.xtec.cat/orientacio>
- <http://phobos.xtec.net/tutoria/wiki>
- <http://www.xtec.cat/tutoria>
- [Estudiar a Catalunya 2008-2009](#)

La participació en xarxes municipals i intermunicipals afavoreix l'optimització dels recursos disponibles i la coordinació d'actuacions dels serveis que intervenen en l'orientació a l'alumnat.

L'organització del centre ha de preveure una bona coordinació de l'acció tutorial. Aquesta coordinació es pot dur a terme per nivells o de manera global per al conjunt de l'etapa, garantint, en qualsevol cas, la coherència i la continuïtat de l'acció tutorial durant l'escolarització de l'alumnat. Correspon a l'equip de tutors la planificació de les actuacions a dur a terme, el seguiment del seu desenvolupament i l'avaluació dels resultats.

En la planificació i el desenvolupament de l'acció tutorial es comptarà amb la col·laboració del professorat de psicologia i pedagogia i, si escau, amb l'assessorament de l'EAP.

Els serveis educatius del Departament d'Educació, especialment els EAP, ofereixen suport i material al professorat, als tutors i als psicopedagogs dels centres educatius per a la informació i l'orientació a les famílies i a l'alumnat.

Considerem que la proposta d'aquest projecte està íntimament relacionada amb l'aplicació de l'Ordenació curricular de l'educació infantil, 94/1992, del 28 d'abril, que en el seu desplegament en el capítol segon i a l'article 15 hi diu:

“L'educació infantil té com a finalitat proporcionar als infants més petits aquelles situacions educatives que els permetin el progressiu descobriment i creixement personal i la possibilitat d'una imatge positiva d'ells mateixos; la possibilitat de relacionar-se amb els altres, tant infants com persones adultes, per mitjà dels diferents llenguatges d'expressió i comunicació; l'observació i descoberta del seu entorn més proper, l'adquisició de valors, hàbits i pautes de conducta que afavoreixin la seva autonomia personal i la seva integració a la societat. **En aquesta etapa s'atendran especialment les necessitats bàsiques d'ordre biològic, psicològic, afectiu, intel·lectual, lúdic i social dels infants**”.

El projecte Escolta'm també està integrat en el currículum d'educació primària, perquè la seva aplicació a l'etapa d'educació infantil facilita, des de la prevenció, la possibilitat de desenvolupar de manera més àgil i amb més rigor alguns dels objectius previstos per la Llei orgànica d'educació, respecte la tutoria.

Segons l'esborrany del Decret de la Llei orgànica 2/2006, del 3 de maig, d'educació, en la introducció general assenyala que “correspon al mestre/a orientar, acompanyar, estimular, impulsar l'hàbit de descoberta i la creativitat i evitar dogmatismes. **Per això serà fonamental, al costat dels processos d'ensenyament i aprenentatge, una adequada acció tutorial que atengui tant els aspectes individuals com els de treball grupal dels alumnes, perquè cada nen se senti atès, orientat i valorat quan ho necessiti i sense cap tipus de discriminació**”.

També en el capítol primer, i dins de les disposicions de caràcter general, en l'article 3, *Objectius de l'educació primària*, es dóna rellevància a la funció tutorial en el fet que l'alumne pugui :

- “Conèixer, valorar i aplicar els valors o les normes de convivència per ser un ciutadà o ciutadana lliure capaç de prendre compromisos individuals i col·lectius, respectar els drets humans i acceptar el pluralisme propis d'una societat democràtica”.
- “Tenir consciència del valor del treball individual i col·lectiu, i desenvolupar hàbits d'esforç i treball en l'estudi, així com actituds de confiança, amb iniciativa personal, autodisciplina, sentit crític, responsabilitat, curiositat, interès i creativitat en l'aprenentatge”.
- “Adquirir habilitats per mantenir i millorar el clima de convivència, i per prevenir i resoldre conflictes de manera pacífica, tant en l'àmbit familiar com en l'àmbit escolar i social”.
- “Conèixer, comprendre i respectar les diverses cultures i les diferències entre les persones, facilitar que les noies i els nois elaborin una imatge de si mateixos positiva i equilibrada i adquireixin autonomia personal, la igualtat de drets i oportunitats entre homes i dones i la no-discriminació de persones amb discapacitats; defensar l'aplicació dels drets humans en tots els àmbits de la vida personal i social, sense cap tipus de discriminació”.
- “Desenvolupar les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en la manera de relacionar-se amb els altres, així com una actitud contrària a la violència, als prejudicis de qualsevol mena i als estereotips sexistes”.
- “Aplicar, en contextos diversos, els diversos coneixements adquirits i els recursos propis a fi de resoldre de manera creativa problemes, situacions personals i necessitats de la vida quotidiana”.

Aquest projecte segueix les orientacions recollides en el **Pacte nacional per l'educació**, signat recentment, pel que fa a donar suport decidit a les actuacions que ajudin a



millorar la tutoria i l'atenció a les famílies. Segueix aquesta línia de treball, perquè el projecte Escolta'm pretén crear millors **vincles afectius amb els infants i a través d'ells, amb les famílies.**

3.4. MARC CONCEPTUAL COMPLEMENTARI

Els materials que aquí es presenten són un recull d'aportacions de diversos autors que ajuden a comprendre millor l'abast del projecte. Tots els documents sencers es troben disponibles o bé a la xarxa d'internet o bé en format llibre.

3.4.1 Article de Josep Puig (UB) (extret del programa de convivència del Departament d'Educació)

Josep M. Puig Rovira

Catedràtic de Teoria de l'Educació. Facultat de Pedagogia

Universitat de Barcelona

Veient l'experiència que han sofert alguns països propers al nostre, hi ha qui pensa que avui estem davant d'un dilema pedagògic gens exagerat: preferim donar relleu de veritat a la tasca educativa dels tutors o acabem incorporant policies i detectors de metalls a la porta dels nostres centres. Trobar-nos davant de la urgència d'haver d'aplicar la segona mesura, en alguns casos, no sembla gaire exagerat. Però aquesta opció no és agradable per a ningú, ni desitjable des del punt de vista educatiu. Per tant, és millor pensar en les possibilitats que ens ofereix la tasca tutorial per tal de fer una contribució real a la convivència en els centres educatius i a la formació civicomoral del nostre alumnat. D'altra banda, la feina dels tutors i tutores, a més de ser essencial per evitar el trencament de la convivència institucional, també és una contribució important a la formació personal de tot l'alumnat, sigui quina sigui la seva situació. L'ajuda dels tutors és sempre insubstituïble per fer de l'educació dels joves no únicament un procés d'instrucció, sinó també una veritable formació integral. D'acord amb de la tasca dels tutors, però abans dibuixarem un panorama de les causes que han provocat l'actual malestar de l'educació i també de les principals alternatives per enfrontar-s'hi.



Finalment, parlarem de la funció tutorial com a educació moral i cívica.

En plena revolució educativa

No sé si en el món de l'educació hem estat mai realment tranquils. En tot cas, sembla clar que avui no ho estem en absolut. Hi ha dificultats en la convivència, en l'obtenció dels nivells d'èxit que desitjaríem, en l'estructura del mateix sistema educatiu, en la distribució de l'alumnat, en el benestar dels educadors i en tantes altres coses. És com si tot estigués una mica capgirat. Què passa amb l'educació? Què passa en els centres educatius? Tal com han dit alguns analistes, el motiu de la intranquil·litat i de bona part de les dificultats resideix en el fet que estem immersos de ple en una revolució educativa. Les revolucions solen estar provocades per un conjunt d'esdeveniments rellevants, fets que ho canvien i ho trasbalsen tot, que difícilment tornen endarrere per deixar les coses tal com estaven i que a vegades poden ser molt positius. Doncs bé, sembla que avui l'educació viu una veritable revolució. Una revolució relativament silenciosa que no deixa res sense afectar i que inevitablement causa malestar, inquietud i, si ho mirem bé, també pot provocar esperança.

Però, què està provocant aquesta revolució educativa? Probablement són molts els factors que contribueixen a produir-la, però creiem que n'hi ha tres que d'una manera molt especial en tenen la responsabilitat més gran. Ens referim a l'escolarització de tota la població fins als setze anys, a la incorporació al sistema educatiu dels nois i noies provinents de la immigració i a la desaparició de moltes de les seguretats en què s'ha fonamentat l'educació.

Què passa amb l'educació?

Estem immersos en una revolució educativa:

- Escolarització de tota la població
- Incorporació de nois i noies immigrants
- Fi de les seguretats

L'escolarització de tota la població fins als setze anys, de tots i totes sense cap exclusió, és una de les causes bàsiques de la revolució educativa que hem comentat. Per motius ètics –tothom sense exclusions ha de gaudir de suficient educació per viure amb dignitat i correcció–, o bé per motius econòmics –la societat del coneixement reclama més formació per a capes cada vegada més àmplies de la població–, la qüestió és que el sistema educatiu s'ha proposat estendre l'educació a tots els joves fins als setze anys. L'enorme abast d'aquesta mesura ha provocat dificultats que estem aprenent a afrontar.

D'altra banda, i durant el mateix temps en què es generalitza l'educació fins als setze anys, hi ha una arribada massiva de nois i noies provinents de la immigració. Òbviament tenen els mateixos drets educatius que acabem de comentar. Arriben, però, amb una escolarització prèvia molt desigual i un nivell de coneixements variadíssim, a més de les evidents diferències lingüístiques, culturals i religioses. La seva inclusió a l'escola és un fet, però un fet que ha provocat que molts procediments pedagògics hagin quedat del tot obsolets. Un èxit seguit de dificultats.

Finalment, aquests dos processos es produeixen en un context de desaparició de les seguretats. L'escola habitualment ha comptat amb uns criteris clars que avui li costa mantenir. Hi ha un notable debat sobre els valors que ha de defensar i poques seguretats àmpliament compartides sobre quins han de ser aquests valors i sobre com s'ha de fer per transmetre'ls, tampoc no estan clars els continguts que cal prioritzar ni la significació que tenen per a nois i noies sotmesos al bombardeig mediàtic, també li resulta difícil fer creïble la clàssica funció promocionadora de l'escola. Sembla com si els fonaments de l'educació escolar trontollessin i la seva feblesa contribuís a provocar la revolució educativa que estem comentant.

Triple repte pedagògic

Els fets que han provocat el que, seguint el professor Esteve Zarazaga, hem anomenat “revolució educativa” han de tenir un tractament polític, però també requereixen una decidida acció pedagògica. Aquí parlarem d'un triple repte pedagògic que se'ns planteja per fer front als fets que acabem d'exposar.



Triple repte pedagògic

- De la selecció a la inclusió
- Del monoculturalisme a l'interculturalisme
- Del codi únic a la ciutadania

Cal passar d'una pedagogia de la selecció a una pedagogia de la inclusió. Abans tots els alumnes que no arribaven al nivell que demanava l'escola eren apartats ben aviat de la línia principal o simplement expulsats, i els alumnes que presentaven una conducta allunyada dels paràmetres que l'escola considerava "idonis" també eren expulsats. Per tant, les dificultats d'aprenentatge i de comportament acabaven significat l'exclusió de l'escola. Els que requerien més atenció educativa eren els que menys en rebien: els primers de ser abandonats. Ara estem aprenent a treballar amb tots, a donar a tots el que els fa falta, a buscar l'èxit de tots. Però això suposa inventar un altra pedagogia, una pedagogia per a tots, però que no els doni el mateix a tots, sinó el que convé a cada un.

El segon repte suposa passar d'una pedagogia monocultural a una pedagogia intercultural. Tant la globalització com la immigració han provocat un increment enorme del contacte entre cultures i, per tant, obliguen a idear una pedagogia que de veritat s'obri a la consideració de totes les cultures. Una pedagogia que deixi de centrar-se en el propi punt de vista i en la pròpia tradició cultural i que faci convergir en l'aprenentatge de la convivència les aportacions de tothom. Cal, en definitiva, aprendre a viure amb persones que vénen d'altres tradicions i cal aconseguir que els continguts escolars siguin sensibles a la diversitat cultural.

El tercer repte té a veure amb l'esforç per construir una ciutadania compartida. Es tracta de deixar les seguretats fossilitzades i la manca de llibertat del codi únic, però també anar més enllà d'una pedagogia individualista que deixa a cada individu la responsabilitat de formar-se com millor li sembli. Ni codi únic ni relativisme individualista, sinó construcció conjunta de formes de vida i maneres de ser que permetin conduir a una vida feliç i una convivència justa.



Fortaleses i debilitats

Podem fer un balanç, ni que sigui provisional, de la situació en què ara ens trobem pel que fa als fets que hem qualificat respectivament de “revolució educativa” i de “reptes pedagògics”. Pensem que està bastant clar l'èxit quantitatiu que impliquen les dues primeres causes de la revolució educativa: s'ha aconseguit la plena escolarització fins als setze anys i les onades de joves immigrants també estan escolaritzats, per bé que d'una manera millorable en diferents aspectes. Tampoc no resulta possible dubtar dels molts avenços qualitatius en la construcció d'una nova pràctica pedagògica basada en la inclusió, l'interculturalisme i la formació per a la ciutadania. Els darrers anys s'ha desenvolupat una enorme creativitat pedagògica que potser no s'acaba de veure, però que està ensenyant a molts claustrats a avançar respostes als reptes que tenim plantejats.

Balanç provisional

- Èxits quantitatius
- Èxits qualitatius: passos per a una nova pedagogia
- **Dificultats i malestar entre els docents:**

Diversitat extrema

Problemes de convivència

Ensenyar valors en hiperpluralisme

Però també és veritat que estem davant de dificultats enormes i d'un notable malestar entre els docents. Un malestar provocat per algunes de les manifestacions concretes dels reptes que tenim al davant. Ens referim, en primer lloc, a la dificultat que planteja a l'estil clàssic de fer classe la necessitat de respondre a la diversitat extrema que sovint presenten els grups classe. Domini lingüístic, coneixements previs, ritme d'aprenentatge, hàbits de treball, experiència d'escolarització i, en definitiva, multiplicitat de nivells de coneixements en una mateixa aula.



S'han acabat els grups relativament homogenis i la pedagogia adaptada a un nivell mitjà més o menys imaginari. Tots els grups són multinivell i cal aprendre a treballar amb aquesta nova realitat. Però avui aquest fet està provocant molt malestar.

En segon lloc, la convivència als centres i les aules també presenta algunes dificultats. Manifestada en brots de violència o visible de manera més freqüent en el to d'indisciplina o de passotisme que acaba impregnant la vida escolar. Sigui com sigui, no és fàcil mantenir una convivència prou positiva amb els recursos que abans eren suficients. Cal generar nous mecanismes per aconseguir desenvolupar en els alumnes el sentiment de pertinença als centres, que ara han perdut, i implantar també una voluntat de respecte a les normes, que s'ha anat degradant. I, sobretot, cal impulsar aquests dos processos mitjançant mecanismes democràtics de participació de l'alumnat que ens portin cap a un nou consens entre educadors i educands.

Finalment, també és habitual reclamar la conveniència de donar un fort impuls a l'educació en valors, però alhora sembla que no hi ha ni acord sobre els continguts que caldria transmetre, ni claredat sobre com es poden treballar els valors –com educar en valors en situacions d'hiperpluralisme i amb la voluntat de fer-ho respectant l'autonomia de tothom. Però tampoc no disposem de prou temps ni de prou efectius per conduir el procés amb alguna garantia d'èxit. Una situació com aquesta, en la qual es veu la conveniència de fer una acció però no hi ha gaires possibilitats de dur-la a terme, és inevitable que es converteixi en font de malestar.

De la transmissió a l'educació

Fins ara ha sigut prou eficaç –encara que no especialment desitjable– operar amb un model que podríem qualificar de “transmissió”, però en les condicions actuals sembla imprescindible passar a un model basat en l'educació.



Què podem fer?

Passar:

- d'un model educatiu basat en la transmissió
- a un model basat en l'educació

El model de transmissió es basa en l'acumulació de coneixements per part de l'alumnat; és a dir, és un model centrat en la transferència d'informació a una població d'alumnes cada vegada més seleccionada. Una població que no deixa de disminuir durant tot el procés sempre que es presenten dificultats cognitives o de comportament no superades. És un model en el qual cada persona ha de tirar endavant comptant únicament amb les seves pròpies forces. La responsabilitat del sistema formatiu recau principalment en el fet d'assegurar un bon nivell d'aprenentatge dels que hi puguin arribar, siguin molts o siguin pocs. Pel que fa a la regulació de la convivència, el mecanisme habitual es basa en l'acció reactiva o reparadora. Quan es produeix una alteració, que en principi no ha de ser freqüent ja que els alumnes estan seleccionats i motivats, simplement se'ls reprèn, se'ls castiga o se'ls tracta de manera particular. És a dir, no hi ha cap sistema específic per millorar la convivència. És un model que entén que els centres són com supermercats de saber en els quals cada alumne entra i adquireix el que pot i els professors actuen com a bons dispensadors de coneixements. Aquest model, malgrat les seves insuficiències, podia arribar a funcionar en les condicions anteriors a la revolució educativa que hem comentat. Ara, però, ha quedat completament obsolet.

En canvi, els models basats en l'educació pretenen treballar amb tota la població i fer-ho amb la voluntat d'obtenir èxit tant en la transmissió de coneixements com en la formació personal i social de l'alumnat. Això significa que no es pot donar el mateix tractament a tots els nois i noies, sinó que se'ls ha de donar allò que en cada moment fa falta a cadascun: es tracta, doncs, de fer una pedagogia a la mida de cada un i, per tant, defugir les pedagogies uniformes i selectives. Quant a la regulació de la convivència, s'ha de fer una tasca preventiva perquè se sap del cert que el conflicte farà la seva aparició tard o d'hora. El conflicte no és una excepció, ni és tractat com a tal, sinó que s'interpreta com un fet habitual que ens ha de servir per millorar l'acció formativa. Un model d'aquestes característiques no accepta ni es conforma amb una situació de baix

rendiment de l'alumnat, sinó que aspira que tots arribin tan enllà com els sigui possible. Es tracta que promocionin tots –no únicament uns quants– i ho facin tan lluny com puguin.

Com fer un centre basat en l'educació?

Perquè un centre implanti un model basat en l'educació ha d'impulsar diverses mesures, però una de les més urgents que ha de posar en marxa és donar un nou relleu a la funció tutorial dels equips docents i, sobretot, a les tasques pròpies dels tutors i tutores. Es tracta, en definitiva, d'atorgar més protagonisme als tutors, de reivindicar la seva figura en la mesura que és un dels rols educatius que d'una manera més decidida impulsa les tasques formatives de l'alumnat.

“Un centre basat en l'educació ha d'impulsar la funció tutorial dels equips docents i les tasques dels tutors/es”

Seria oportú veure la tutoria com un espai fonamental d'educació en valors. Entenem que ho és tant pel que fa al treball a l'aula amb tot el grup classe com pel que fa a l'acollida, el seguiment i l'ajuda individual a cada alumne; i també en relació amb la regulació i la dinamització de la vida col·lectiva. Per dur a terme aquests objectius cal reforçar la tasca de tutoria amb un encàrrec precís, una ampliació horària i una correcta compensació. En concret proposem una dedicació de set hores: tres de feina amb el grup classe, tres d'atenció als alumnes i a les seves famílies, i una de preparació i coordinació. Un volum de dedicació com el proposat permetria millorar l'atenció individual i també donaria a la classe de tutoria prou temps per abordar qüestions que ara únicament arriben a apuntar-se i que és impossible tractar amb la intensitat suficient. D'altra banda, també permetria als tutors i tutores fer una tasca col·lectiva per crear als centres un clima de convivència i participació. Una atmosfera moral que no té un altre secret que el derivat de la posada en marxa de les activitats que cristal·litzen, en el dia a dia dels centres, els valors que volem potenciar.

“Per educar, els/les tutors/es han de treballar valors, construir un bon clima de centre i crear un llaç d'afecte amb els seus alumnes”



Què vol dir treballar en valors?

Si haguéssim de resumir amb una sola fórmula el que vol dir educar en valors, el més encertat seria dir que és convertir la classe en un fòrum de diàleg. La paraula, la força de l'intercanvi de perspectives, és el millor aliat en la construcció de valors. Educar en valors és dialogar. Per tant, a diferència de quan s'ensenya qualsevol altra matèria, no es tracta tant d'impulsar una dinàmica expositiva, com de proporcionar oportunitats d'aprendre a través de l'intercanvi de punts de vista i de raons. La millor manera d'adquirir valors és deliberant amb altres persones sobre temes rellevants i significatius. Els valors no s'aprenen per mitjà de les exposicions que un adult presenta a un grup classe, sinó gràcies al diàleg que el professorat és capaç de generar en els seus grups. En definitiva, cal aprofitar la força de la paraula per ajudar a construir el conjunt de la personalitat moral.

Educar en valors és dialogar, però dialogar amb quins components? Quan parlem de components ens referim a les experiències i els problemes de valor que presenta la realitat, a les eines o procediments de la intel·ligència moral i, finalment, als elements que componen la cultura moral.

Què vol dir treballar valors?

Fer de la classe un fòrum de diàleg:

- Tractar temes significatius
- Entrenar la intel·ligència moral
- Oferir elements de cultura moral

La primera tasca de l'educació moral és introduir a l'escola «tot allò que ens està passant». És a dir, totes les experiències i problemes personals i socials que vivim avui.



L'escola no es pot aïllar de les angúnies ni dels conflictes que es viuen a fora de les aules. El contingut dels anomenats "temes transversals" pretén aconseguir precisament això: parlar a l'escola dels camps problemàtics més significatius del nostre entorn social. Els ha de convertir en contingut curricular. Aquí l'educació moral es vehicula a través de qualsevol de les matèries normals del currículum. Però l'escola tampoc no pot fer el desentès a les angúnies i els conflictes que viuen en primera persona els nostres alumnes, tant a fora de l'escola com a dins. No podem oblidar aspectes tan importants com ara els següents: la relació amb els iguals i amb els adults, la manera de conuiuere a l'aula i al centre, les expectatives de futur que es fan els nois i les noies, el nivell d'autoestima que manifesten, i molts d'altres. L'educació moral ha de tematitzar també aquestes qüestions i ho sol fer, prioritàriament però no únicament, a través de la tasca tutorial que realitza l'equip de professors i professores.

Enfrontar-se als problemes socials i personals és la primera tasca de l'educació moral, però per fer-ho amb garanties cal comptar amb la intel·ligència i la cultura morals. Entenem per "intel·ligència moral" el conjunt d'instruments o capacitats que constitueixen la consciència moral. És a dir, el conjunt d'eines psicomorals que ens permeten de treballar els problemes morals: que ens permeten la deliberació i la direcció moral en situacions de conflicte. Per "eines" entenem la capacitat de conèixer-se a un mateix, la capacitat d'entendre les raons i els sentiments dels altres, d'entendre i sentir-se tocat pel seu sofriment i per les injustícies que pateixen, la capacitat de dialogar buscant tant la controvèrsia com l'acord, la capacitat de comprendre la complexitat de les realitats humanes, la capacitat d'emetre judicis morals ben fonamentats, la capacitat de guiar la pròpia conducta voluntàriament i, probablement, encara altres capacitats que componen l'activitat total de la consciència moral. Totes aquestes eines morals ens ajuden a acostar-nos als problemes i conflictes de valor i a tractar-los. Per tant, a l'educació li escau una doble tasca que en realitat és una de sola perquè es fa alhora: entrenar totes les capacitats que formen la intel·ligència moral perquè es desenvolupin de manera òptima i fer-les servir per tractar els conflictes de valor.

No hi ha ningú que s'enfronti, però, a les experiències i els problemes morals només amb l'ajuda de la intel·ligència moral: tots tenim una cultura moral que ens dóna guies



per a l'anàlisi i l'acció. Amb això volem dir que rebem, unes vegades de manera inconscient i d'altres amb notable esforç, un conjunt d'elements culturals de valor. Es tracta d'elements tan variats com ara els valors, les normes socials, les reflexions filosòfiques, els models personals, les institucions socials i les propostes normatives, com la Declaració Universal dels Drets Humans. En tots aquests casos es tracta de productes culturals que han anat cristal·litzant i que avui considerem útils per conduir-se moralment. Malgrat tot, aquestes guies pauten de maneres molt diferents la vida moral: en alguns casos ho fan amb certa precisió, però en altres es tracta d'horitzons de valor que només il·luminen la reflexió i l'acció moral. Sigui com sigui, estem davant d'ajudes que són el llegat de la cultura moral per enfrontar-nos a les experiències i els conflictes de valor. A l'escola li pertoca una tercera tasca en relació amb la cultura moral: determinar quins elements cal transmetre i fer-ho d'una manera significativa. Fer-ho deixant de banda el verbalisme dels discursos buits i buscant una transmissió propera a situacions personals i socials controvertides.

Aquests tres elements –experiències i conflictes de valor, intel·ligència moral i cultura moral– no ens retornen de cap manera a una moral de seguretats absolutes, sinó que únicament posen a les mans dels nostres alumnes els elements imprescindibles per bastir amb autonomia i responsabilitat una identitat moral i unes formes de convivència realment volgudes.

Què vol dir crear un bon clima de centre?

Si la primera tasca dels tutors i les tutores és treballar valors durant les sessions de tutoria, la segona feina que haurien de fer és la creació d'un bon clima de centre. Crear un bon clima consisteix a convertir el centre en una comunitat democràtica d'aprenentatge i convivència. És a dir, fer del centre un lloc càlid i participatiu, que en la realització de les activitats que li són pròpies –l'aprenentatge i la convivència– expressi i ajudi a viure valors als seus alumnes. I, és clar, allò que es viu és més fàcil d'aprendre.

De nou es tracta menys d'ensenyar i més de construir un medi que més enllà de les explicacions proporcioni possibilitats d'aprendre per experiència. Els centres han de ser llocs on els alumnes tinguin força ocasions per fer experiències positives. És a dir, per



participar en activitats i pràctiques pedagògiques que, tal com ja hem dit, expressin valors i, sobretot, ajudin els alumnes que hi estan immersos a viure'ls. Sabem prou bé que experimentar una cosa en primera persona és la millor manera d'aprendre-la.

Què vol dir crear un bon clima?

Construir una comunitat democràtica

- Propostes de convivència
- Propostes de participació
- Propostes d'èxit

A què ens referim quan parlem d'activitats o pràctiques que expressen i ajuden a viure valors? Ens referim a propostes ben variades que cobreixen àmbits, com la convivència –amb possibilitats com, per exemple, la mediació, les assemblees de classe, els sistemes d'acollida i la redacció conjunta del Reglament de règim interior–, la participació –amb dinàmiques, com ara l'associació d'alumnes, els delegats, els càrrecs de servei a la comunitat i les comissions de festes, entre d'altres–, i les activitats per afavorir l'èxit en l'aprenentatge –com ara el treball cooperatiu, les estratègies d'atenció a la diversitat, els contractes pedagògics o, entre d'altres, la tutoria entre iguals. Per tant, els tutors ens hem de veure com arquitectes que cristal·litzem valors en el medi; hem de fer de cada centre un entorn ric en pràctiques i activitats educatives que cobreixin els seus objectius propis i alhora expressin i facin viure valors. Hem de crear una cultura escolar que realment sature de valors els nostres alumnes. Això significa esmerçar esforços en la planificació i la realització de la mena d'activitats que hem previst.

Dos comentaris per acabar

No voldria acabar aquest panorama sense fer referència a dues qüestions que no ens haurien de passar per alt. La primera fa referència a la necessitat de crear un llaç d'afecte entre els tutors i els seus alumnes. No és possible desenvolupar correctament una tasca formativa completa, i menys encara pretendre educar en valors, si no

aconsegüim establir una relació personal de reconeixement mutu i de confiança. No és un tema sense importància, sinó que més aviat és una condició de possibilitat.

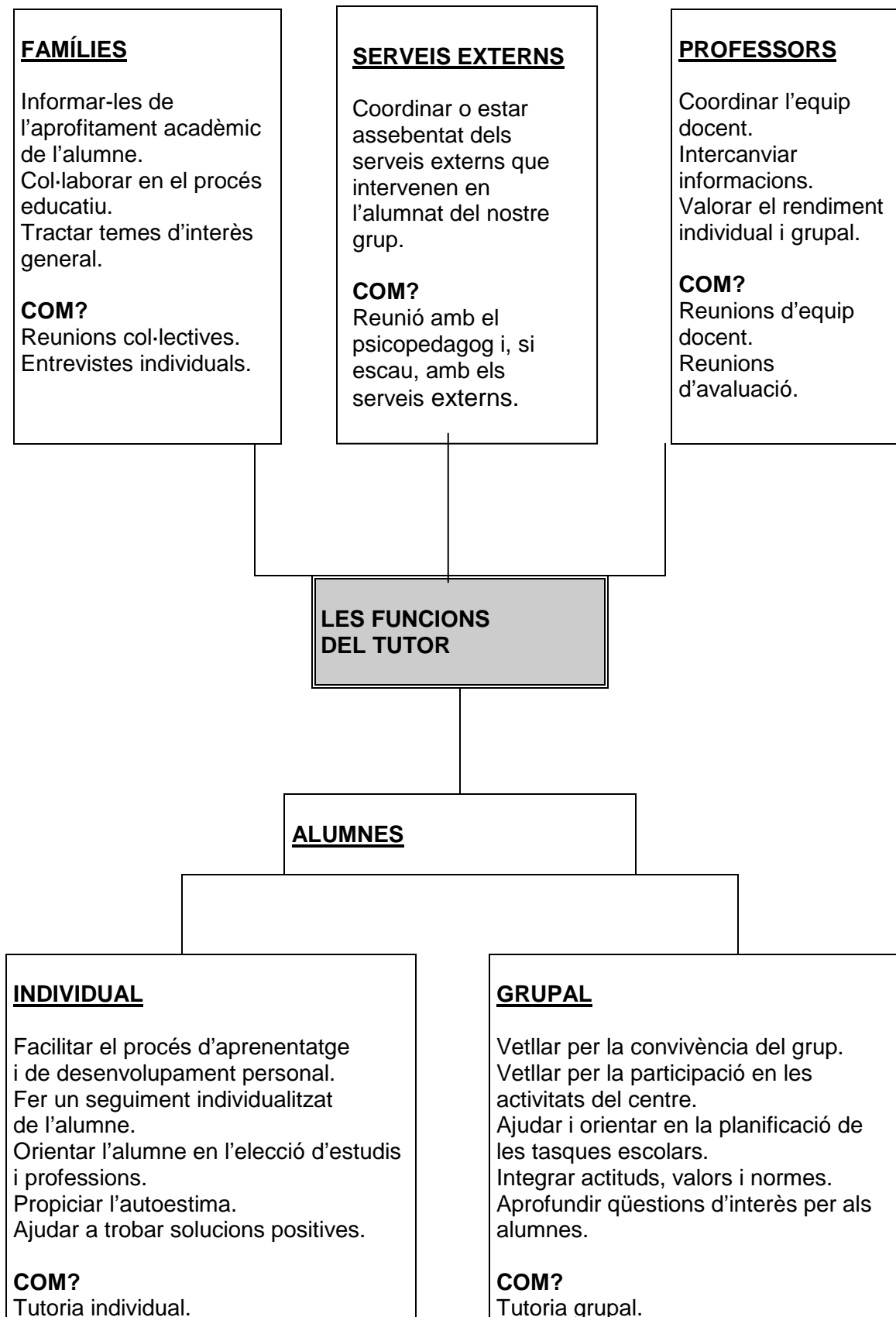
A ningú no se li escaparà que un plantejament com el que hem fet no és fàcil de realitzar amb cost zero. Probablement caldrà esmerçar-hi esforços personals i esforços econòmics perquè de veritat sigui possible. El que probablement hauríem de considerar és que no es tracta tant d'una despesa com d'una inversió rendible. La tasca dels tutors i tutores i, d'una manera ben especial, l'educació en valors, és una feina rendible des de molts punts de vista, a més d'èticament desitjable.

Per a qualsevol consulta us podeu adreçar a:

joseppuig@ub.edu



3.4.2. Model tutorial actual (extret del llibre d'Antoni Giner 'La tutoria i el tutor, estratègies para su práctica')





3.4.3. Desenvolupament moral (extret del programa de competència social de Manuel Segura. Departament d'Educació)

3.4.2.1 Diferents enfocaments de la formació en valors

A. Enfocament tradicional religiós

Durant segles, s'han inculcat els valors morals a partir d'una fe religiosa. Fins i tot avui, no és estrany que els alumnes, quan els diem que tractarem de moral, de valors morals, preguntin si és una classe de religió. El pas de la religió a la moral és obvi: si algú creu veritablement en Déu, intentarà seriosament organitzar la seva vida i els seus costums d'acord amb el que entengui que és la voluntat del seu Déu.

Aquesta va ser la lògica seguida per Moisès quan va dir al poble jueu que el mateix Déu havia escrit els manaments a les taules de pedra "amb el seu dit". Buda va predicar els cinc preceptes, molt semblants als de Moisès (no extingir la vida; no prendre el que no et donen; no mentir; no tenir relacions sexuals il·lícites; no usar drogues), un cop ja havia estat "il·luminat" per la divinitat o divinitzat ell mateix. Mahoma, en imposar els Cinc Pilars de l'Islam i els seus altres preceptes (predicar que hi ha un sol Déu; respectar el Ramadà; pelegrinar a la Meca; donar almoïna; no menjar porc; no beure alcohol), va dir que tots els preceptes li havien estat dictats literalment per l'àngel Gabriel.

L'enfocament religiós deixa clar, doncs, que qui tingui una determinada fe ha d'acceptar-ne també els seus valors i ajustar-hi la seva conducta.

B. L'enfocament racionalista i conductista

A l'Occident europeu i també a l'Amèrica del Nord i del Sud, a partir del segle XVIII, amb l'arribada de la il·lustració, en lloc de Déu, el fonament dels valors morals passa a ser la raó humana, la raó il·lustrada. Encara que hi hagi els que no creuen en Déu, la moral continua sent necessària perquè som humans i perquè la societat subsisteixi.

Kant va fer l'immens esforç de fonamentar la moral en la raó, en el consens raonable de tots els éssers humans. No va entendre, però, que aquella nova "moral" s'oposés a la religiosa, ja que al final ambdues coincideixen, i el mateix Kant, a partir del sentit moral



que tots tenim de forma innata, va deduir-ne l'existència de Déu. Però aquest canvi, de fonamentar la moral en la paraula de Déu a fonamentar-la en la raó, es va viure traumàticament i amb forta resistència per part de les esglésies cristianes.

Aquest enfocament racionalista ha desembocat en la famosa Declaració Universal dels Drets Humans aprovada per l'ONU l'any 1948.

C. Enfocament cognitiu evolutiu de Piaget i Kohlberg

Tant en l'enfocament religiós, com en el racionalista, els valors ja estan determinats i s'imposen, o almenys es procura "inculcar-los" a les noves generacions pel mètode conductista tradicional de reforços positius o càstigs. El camí elegit per Piaget i Kohlberg és diferent. Amb una visió evolutiva de la persona, intenten concretar quins són els estadis de raonament moral pels quals passa una persona normal en l'adquisició de valors, és a dir, en el creixement del seu raonament moral. Van emprendre un estudi massiu, de desenes de milers de persones, per veure com raonaven en els diversos moments de la seva evolució moral. Van utilitzar, doncs, un mètode semblant al que es fa servir en pediatria per determinar el pes i l'alçada normal dels nens i les nenes i el seu desenvolupament lingüístic i motor en les diverses edats: podem anomenar-lo "mètode d'estadística evolutiva".

D. Enfocament psicosocial del constructivisme

Continua la línia de Piaget i Kohlberg. S'admet el creixement evolutiu en el raonament moral, per estadis ascendents. Però s'insisteix que el creixement moral suposa un creixement paral·lel, o previ, en la capacitat intel·lectual de raonament, en l'habilitat lingüística i en la facilitat de relació social. D'altra banda, s'insisteix amb força en una cosa ja suposada per Kohlberg: que és un mateix qui ha de construir el seu sistema de valors, sense imposicions alienes.



3.4.2.2. Els sis estadis de desenvolupament moral, segons Kohlberg

Tothom comença en el primer, el de l'heteronomia, però no tothom arriba al sisè, molta gent es va quedant en els estadis inferiors i només arriben als superiors les persones que són més sanes moralment i més positives i madures per a la societat en què viuen. S'ha d'insistir en el fet que el judici moral és sempre un judici pràctic: cada estadi es caracteritza no solament per pensar de la forma que li és pròpia, sinó, sobretot, per mirar de viure d'acord amb aquest pensament. Tot i que de vegades no es compleix, normalment una persona "es mou", actua, dintre del seu estadi de desenvolupament moral.

Els sis estadis no són rígids: les fronteres entre els uns i els altres són flexibles i a més hi ha fluctuacions i retrocessos al llarg de la vida de cada persona. Però els definirem al més nítidament possible, per poder-los comprendre millor. Per fer-los més clars, s'ha canviat el nom donat per Kohlberg a alguns estadis. En aquests casos, el nom donat per Kohlberg va entre parèntesis. Els sis estadis són:

A. Heteronomia

És l'estadi propi de la infància, quan el bé i el mal els determinen agents externs. El nen o la nena no sap per si sol el que ha de fer, però va descobrint que ha fet alguna cosa bona quan li fan petons o el premien, i no s'atreveix a fer el que li han dit que està malament perquè les persones grans es posen serioses o li peguen. El seu únic fre és el temor al càstig: si sap que no hi ha càstig, ho intenta tot. És l'estadi normal dels nens, però hi ha adults que es queden tota la vida en aquest estadi: és el cas dels delinqüents, que només es frenen davant el temor. És un estadi premoral. Els més grans de sis anys que encara estan en aquest estadi són els que creen més problemes a casa seva i en els centres educatius. Són veritables delinqüents o predelinquents que, en no entendre res més que la por, els càstigs i la violència, es fan ingovernables als centres escolars, on la capacitat de sancionar-los és molt limitada. El pitjor és que es converteixen en herois i en líders per als altres, que admiren la seva actitud descarada amb el professorat. La solució per a aquests nens, adolescents o joves, que estan en el primer estadi, és exigir-

los, de moment, una disciplina clara, però després cal treballar-hi intensament perquè passin al segon estadi, on deixen de ser delinqüents.

B. Egoisme mutu (individualisme)

És també una etapa pròpia de la infància i comença cap als cinc anys, a partir del moment en què es descobreixen les regles del joc. Cal complir les regles del joc, no per por al càstig (seria l'estadi 1), ni per respecte als altres, que vindrà en estadis posteriors, sinó per egoisme: perquè comprèn que si no les compleix, no el deixen jugar, o que també els altres farien trampa i seria un caos. En descobrir les regles del joc, el nen o la nena descobreix també la primera regla moral descoberta per la humanitat: la llei del talió, "ull per ull...". Es fa als altres el que ens fan; se'ls deixa en pau perquè ens deixin en pau; no delato un altre perquè ell no em delati, etc.

És l'estadi de la infantesa, però moltes persones adultes s'hi queden per sempre: et respecto si em respectes, pots fer el que vulguis mentre no em molestis, no robo si tu no robes, no menteixo si no em menteixes, arribo puntual a la feina si els altres no arriben tard. Talió, egoisme mutu. Però és un pas gran en relació amb el primer estadi, perquè si tothom hi arribés, desapareixeria la delinqüència, ja que ningú faria a l'altre allò que l'altre no li ha fet. Normalment dura fins a la pubertat o l'adolescència.

C. Expectatives interpersonals

Aquí apareix un factor afectiu que humanitza les relacions amb els altres. Ja no ens movem per la por (estadi 1), ni per regles mútues inflexibles (estadi 2), sinó pel desig d'agradar i de ser acceptats. Es fa el que s'espera de nosaltres, s'actua de manera que ens considerin "bons, bona persona, bon noi, etc.". Es manté lleialtat als companys per afecte i, sobretot, pel desig de sentir-nos estimats. Ja no és suficient ser acceptat incondicionalment, com acostuma a ser el cas de la família (no sempre!), sinó que es desitja ser acceptat pels grups extrafamiliars: amics i companys d'escola. Per pertànyer a aquests grups es fa el que ells demanin en relació amb la forma de parlar i vestir, i amb les conductes. Suposa que l'estadi 2 ja està ben assimilat i que, per tant, mai no hauria de cometre una injustícia contra algú altre, encara que el grup l'espera o l'exigeixi. Si el

grup extrafamiliar és sa (i la família també ho és), aquesta època difícil de l'adolescència es passa sense grans ensurts.

Dura fins a la maduresa moral, és a dir, fins als vint anys més o menys. La pitjor tempesta que es viu en aquest estadi és el conflicte d'expectatives, quan, per exemple, els pares esperen d'un adolescent una cosa i els amics, la contrària. També són molts els adults que es queden per sempre en aquest estadi. Són gent agradable, que es fa estimar, però que es deixa portar massa pels altres: en les modes, en el consumisme, en els valors que imposen els mitjans de comunicació, etc. És encara un estadi heterònom.

D. Responsabilitat i compromís (sistema social i consciència)

Aquí comença l'autonomia, aquí comença l'edat adulta pel que fa a la moral, cap als 18 o 20 anys (tot i que hi ha joves de 15 i 16 anys que ja estan en aquest estadi). Actuar bé és fer allò a què lliurement t'has compromès (per un sou, per la paraula donada, per responsabilitat davant la família, davant els companys, davant la societat). Es compleix amb l'obligació, no per por, ni per egoisme, ni per quedar bé, sinó per responsabilitat. Molesta molt que altres persones siguin irresponsables, però no es fa com elles (seria caure en l'estadi 2). Es fa allò a què un s'ha compromès però no més (fer més és ja propi dels dos estadis superiors), i es limita al seu grup, a la seva família, a les seves amistats; el que hi ha fora d'això "no és problema meu", no és responsabilitat meva.

E. Tothom hi té dret (contracte social)

És l'estadi de l'obertura al món: no només la meua família, les meves amistats, la meua ciutat, el meu país, sinó que tots els éssers humans del planeta hi tenen dret. A què? Primer de tot, a la *vida* i a la *llibertat*. A una vida, encara que sigui modesta i senzilla (alimentació, habitatge, educació, sanitat) i a ser lliures. En el 4t estadi es compleixen les lleis escrupolosament, però en aquest 5è, si alguna llei va contra la vida o contra la llibertat, hom s'hi enfronta. Per exemple, els qui defensen sincerament (no per aparentar, ni per quedar bé en política) el 0,7% per als països pobres o intenten defensar la vida i la llibertat d'altres formes, estan en aquest estadi.

F. Tots som iguals (principis ètics universals)

En aquesta frase, o en l'equivalent de “tots som germans”, es pot concretar el raonament moral propi del 6è estadi. Qui arriba a aquest estadi comprèn que no només tothom té dret a la *vida* i a la *llibertat*, sinó que cal creure en la *igualtat* i en la *dignitat* de totes les persones. La regla bàsica ja no és el talió, com en el 2n estadi, sinó la regla d'or: “fer a l'altre el que vull per a mi”. En aquest estadi, hom s'enfronta a les lleis que atempten contra la igualtat entre tothom o contra la dignitat d'algú. És l'estadi suprem, el de Gandhi, Martin Luther King, Oscar Romero i de moltes altres persones que hi ha entre nosaltres i que viuen aquesta igualtat i aquest respecte autèntic, ple d'amor als altres éssers humans. Això no es viu neuròticament (angoixant-se sempre que es menja en pensar que hi ha persones que no ho poden fer, per exemple); es viu amb pau, però amb amor i preocupació.

D'aquests sis estadis, els dos primers es consideren preconventionals o egocèntrics; el 3r i 4t són convencionals, ja que hi és essencial el desig de ser acceptats pels altres i el compromís responsable; els dos últims són postconvencionals, ja que no estan regits per lleis ni acords, sinó pels grans principis morals.

Per acabar, cal recordar de nou que el “raonament moral” no és un pensament abstracte, sinó un judici pràctic, una cosa que ens porta a l'acció. Per exemple, no n'hi ha prou a dir “em sembla bé que els pobres mengin”, sinó que cal lluitar pel 0,7%. Es tracta de “pensar així”, per intentar “actuar així”, la resta seria enganyar-se.

No es pot assenyalar quines edats cronològiques corresponen, o haurien de correspondre, a cadascun d'aquests estadis. Però, de forma indicativa, es pot dir, com ja hem apuntat, que el primer estadi és propi dels nens petits fins a 5 o 6 anys; el segon estadi és propi dels primers anys escolars, de 6 a 10 o 11 anys; el tercer estadi és propi de l'adolescència i la joventut, des dels 11 o 12 anys fins gairebé als 20; els altres estadis no s'acostumen a assolir abans dels 16 anys en casos precoços, i és freqüent arribar-hi entre els 20 i els 30 (o mai). Per tant, l'alumnat de secundària acostuma a ser al segon o tercer i, cap al final, pot entrar al quart. Feina dels educadors serà que ningú no s'aturi en el primer, que és el de l'heteronomia total i el de la delinqüència futura.



3.4.4. Teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (extret de la recerca d'una llicència d'estudis de Núria Alart. Departament d'Educació)

3.4.4.1. Descripció de les intel·ligències múltiples

Al principi, Howard Gardner va identificar set tipus d'intel·ligències (*Estructura de la mente*, 1983). Després en va afegir una altra, i va identificar vuit intel·ligències, que es corresponen amb vuit àrees o espais de cognició, cadascun neurològicament independent. A cada àrea hi ha una forma específica de competència i un tipus de procediment per obtenir informació. Això, però, encara no és definitiu, ja que més endavant es podran identificar més intel·ligències, com l'existencial, la digital, l'espiritual, (la de les grans preguntes).

3.4.4.2. Les intel·ligències segons H. Gardner són:

A. La intel·ligència lingüística: fa referència a la capacitat i habilitat per utilitzar i estructurar els significats i les funcions de les paraules i del llenguatge d'una manera eficaç, ja sigui oralment o per escrit. Inclou la capacitat de manipular la sintaxi o l'estructura del llenguatge, la fonologia, els sons del llenguatge, la semàntica i els significats de les paraules, i les dimensions pragmàtiques o usos del llenguatge. Alguns d'aquests usos són la retòrica (ús del llenguatge per convèncer els altres perquè facin alguna acció determinada), la mnemotècnia (ús del llenguatge per recordar informació), l'explicació (ús del llenguatge per informar), i el metallenguatge (ús del llenguatge per parlar del mateix llenguatge). El llenguatge es desenvolupa relativament a una edat primerenca, a partir d'aquí comencen a emergir les diferències individuals en el vocabulari dels nens i les nenes. Alguns aprenen paraules per classificar objectes i descriure'n les propietats, mentre que d'altres estan més preocupats en l'expressió dels sentiments o desitjos i tendeixen a centrar-se més en les interaccions socials. És en l'etapa de l'educació infantil i primària que els nens i les nenes desenvolupen i estructuren la seva intel·ligència lingüística. Als nens i les nenes que destaquen per aquest tipus d'intel·ligència els agrada llegir, escriure, explicar històries i jugar a jocs de paraules. Necessiten llibres, coses per escriure, papers,

diaris, dialogar, discutir, establir debats, contar contes, etc.

B. La intel·ligència logicomatemàtica: capacitat d'utilitzar els números amb eficàcia (matemàtics, comptables, estadístics) i de raonar bé (científics, programadors informàtics, especialistes en lògica). Aquesta intel·ligència inclou la sensibilitat a patrons i relacions lògiques, afirmacions i proposicions (si llavors, causa-efecte) funcions i altres abstraccions relacionades. Els processos utilitzats en la intel·ligència logicomatemàtica inclouen la categorització, la classificació, la deducció, la generalització, els càlculs i la prova d'hipòtesis. El pensament logicomatemàtic comença des de les primeres edats, de manera que és en les etapes de l'adolescència i els primers anys de la vida adulta que es consolida i s'assoleix el màxim desenvolupament. Les capacitats matemàtiques superiors comencen a declinar després dels quaranta anys (Armstrong, 1994).

C. La intel·ligència musical: és la capacitat per reconèixer, apreciar i produir ritmes, tons, timbres i acords de veus i/o instruments. Per Gardner, s'expressa a través de tres competències bàsiques: un sentit per als tons (freqüència), un sentit per al ritme i un sentit per a les tonalitats. Aquestes habilitats o competències permeten comunicar, comprendre i crear els significats dels sons. La música és un llenguatge que té les seves regles, la seva gramàtica, etc. És un so autosuficient organitzat, regit per regles d'harmonia i contrapunt. Hem de tenir en compte que els processos que es requereixen per a l'activitat musical són de diferents tipus. Visuals: per a la lectura de la notació musical, en què no només es presenta de manera seqüencial, sinó també amb una forma i en un context espacial, que intervé per donar significat a aquesta notació. Auditius: permeten apreciar la bellesa i l'estructura d'una composició musical mitjançant la percepció i la comprensió de les melodies, els timbres, els ritmes i l'harmonia, que constitueixen un procés acústic. Cinestèsics: per a l'execució musical és necessària una coordinació motora d'altíssima complexitat. Funcions cognitives de tipus executiu: per al desenvolupament de les peces musicals. Activacions de circuits afectius: per explicar les activacions emocionals que produeix la música.

D. La intel·ligència cineticocorporal: es defineix com l'habilitat per controlar els moviments del propi cos i manipular objectes amb destresa. És la intel·ligència del



moviment, l'expressió i el llenguatge corporal. S'expressa en la capacitat per utilitzar tot el cos o una part (mans, dits, braços o cames), de forma harmònica i coordinada, per expressar idees i sentiments. Es tracta de la sensibilitat que té una persona per manifestar-se a través d'un llenguatge no verbal; té un domini el propi cos per expressar idees i sentiments (actors, mims, atletes o ballarins), i facilitat per utilitzar les mans en la creació o la transformació d'objectes (artesans, escultors, mecànics, cirurgians). Per afavorir la intel·ligència cineticocorporal és imprescindible crear centres d'aprenentatge on els alumnes puguin executar els moviments creatius, fer les seves activitats pràctiques manuals i representacions teatrals (Gardner i altres, 1998c; Armstrong, 1994).

E. La intel·ligència visuoespacial: es refereix a la capacitat per visualitzar accions abans de realitzar-les, permeten crear en l'espai figures i formes geomètriques, com quan un escultor representa objectes visuals en un entorn espacial, o quan el jugador d'escacs visualitza en l'espai el possible moviment de les fitxes. Aquest tipus d'intel·ligència permet configurar un model mental del món en tres dimensions i descobrir coincidències en coses aparentment diferents. Als nens i nens amb marcada tendència espacial els agrada aprendre mitjançant imatges i fotografies, dissenyar, dibuixar, visualitzar, fer gargots i veure les coses des de diferents perspectives. Necessiten fer activitats que incloguin vídeos, pel·lícules, jocs d'imaginació, laberints, trencaclosques, jocs interactius, visites a museus.

F. La intel·ligència naturalista: és la capacitat per comprendre el món natural i treballar-hi eficaçment. Suposa utilitzar habilitats referides a l'observació, el plantejament i la comprovació d'hipòtesis. Les persones que tenen una gran intel·ligència naturalista generalment tenen un gran interès pel món i pels fenòmens naturals. Són biòlegs, jardiners, ecologistes, físics, químics i arqueòlegs. Gardner afirma que en la cultura consumista en la qual ens trobem, els joves apliquen la seva intel·ligència naturalista per discriminar diferents tipus de cotxes, estils de pentinats o sabates. L'atracció per descobrir el món natural i la inquietud per desvetllar els misteris de la naturalesa són les seves manifestacions més significatives.

G. La intel·ligència interpersonal (IM): és la capacitat per relacionar-se amb altres

persones i comprendre'n els sentiments, les seves formes de pensar, sentir i actuar, detectant les seves motivacions, les preferències i les intencions. S'expressa també en la capacitat per comunicar-se amb la gent i saber tractar els conflictes, gràcies a una adequada avaluació de la utilització de les emocions pròpies i dels altres. La intel·ligència interpersonal ens fa capaços de sintonitzar amb altres persones i de tractar els desacords abans que es converteixin en ruptures insalvables. S'expressa amb la capacitat empàtica que permet comprendre l'estat d'ànim dels altres i considerar l'altre en la seva realitat. Facilita la creació d'un clima que valora la pluralitat i la diversitat com un fet positiu. Permet assumir el punt de vista dels altres, és a dir, veure les coses des de la perspectiva dels altres. L'ensenyament de la intel·ligència interpersonal exigeix un aprenentatge cooperatiu i tutoritzat. Els grups cooperatius són especialment adequats per a l'ensenyament de les IM perquè poden estructurar-se per incloure alumnes que representen tot l'espectre de les intel·ligències.

H. La intel·ligència intrapersonal: es refereix a la capacitat per accedir als sentiments propis i discernir les emocions íntimes, pensar sobre els processos de pensament (metacognició). Aquesta intel·ligència inclou una imatge precisa d'un mateix (els punts forts i les limitacions), la consciència dels estats d'ànim, les intencions, les motivacions, els temperaments i desitjos interiors, la capacitat d'autoestima, autocomprensió i autoestima. La formació d'un límit entre el propi jo i els altres és crítica durant els tres primers anys de vida. Els nens i les nenes que destaquen per la seva intel·ligència intrapersonal són independents, els agrada fixar-se fites, somiar, reflexionar i planificar. Necessiten el seu propi espai, temps per estar sols i marcar-se el seu propi ritme d'aprenentatge. La intel·ligència intrapersonal requereix una instrucció individualitzada, treball independent i opcions per poder elegir temes i matèries en funció dels interessos. És convenient utilitzar tàctiques metacognitives, estratègies de pensament crític i presa de decisions. Els materials més adequats són els projectes individualitzats i diaris per a l'autoavaluació. L'estratègia didàctica més adequada és l'autoinstrucció programada. Per a aquesta intel·ligència és convenient disposar el context de l'aula de manera que els nois i les noies puguin treballar independentment, desenvolupar els seus treballs al seu propi ritme i trobar el temps i el lloc per a poder utilitzar la seva individualitat (Armstrong, 1994).



3.4.5. Habilitats cognitives segons Spivack i Shure (extret del programa de competència social de Manuel Segura. Departament d'Educació)

Els pensaments que esmenten Spivach i Shure són considerats indispensables per a una bona relació interpersonal. Aquests cinc pensaments són la base, en la pràctica, per tenir una bona intel·ligència interpersonal.

A. El pensament causal és la capacitat de determinar l'origen o la causa del problema. És l'habilitat de dir "el que aquí passa és..." i donar un diagnòstic encertat de la situació. Els que no tenen aquest pensament ho atribueixen tot a la casualitat, a la mala sort o bé es queden sense paraules davant un problema interpersonal.

B. El pensament alternatiu és l'habilitat cognitiva d'imaginar el nombre més gran de solucions a un problema determinat. És la capacitat d'obrir la ment, de veure una possible sortida, una altra, una altra... Les persones amb conductes irreflexives o agressives acostumen a estar mancades d'aquest pensament, únicament veuen una sortida: la violenta ("la mato", "li trenco la cara", "aquest em sentirà"). Tal com va dir Machado, són els que utilitzen el cap no per pensar sinó per investir.

C. El pensament conseqüencial és la capacitat cognitiva de preveure les conseqüències d'un dit o d'un fet. Suposa avançar el pensament i preveure el que probablement passarà: "si faig això o si dic això a aquesta persona". Hi ha moltes persones, a la nostra cultura audiovisual, a qui manca aquest pensament. Sempre lamenten o pateixen les conseqüències que no van ser capaces de preveure: en el comportament en la vida familiar, a no estudiar a temps, a gastar més del que es pot, a dir coses que no havien d'haver dit, a consumir drogues...

D. El pensament de perspectiva és l'habilitat cognitiva de situar-se en el lloc de l'altre. És el contrari de l'egocentrisme. És comprendre per què pensa així una persona, per què una persona està alegre o trista, per què actua d'aquesta manera. Ens fa



comprendre millor, per perdonar, ajudar, consolar, aconsellar i també oposar-nos amb fermesa a qui no té raó. És el pensament que fa possible l'empatia o sintonia afectiva amb els altres. És el pensament que fa possible l'amor i, per tant, ens fa éssers humans. Les persones agressives, especialment les que tenen un pensament més violent, acostumen a estar mancades d'aquest pensament.

E. El pensament de mitjans-fins és una capacitat complexa que suposa saber marcar-se objectius (fi, finalitat), saber analitzar els recursos de què es disposa per assolir aquest objectiu, saber convèncer els altres perquè hi col·laborin i saber programar i temporitzar les actuacions que ens portaran al fi. És a dir, fixar-se objectius i organitzar els mitjans. Sobre la importància decisiva de les metes, n'han escrit brillantment Oatley i Goleman i Csikszentmihalyi.

Aquests cinc "pensaments" es poden ensenyar de maneres molt diverses. Una d'aquestes maneres, molt pràctica i divertida, és utilitzar historietes còmiques adaptades a l'edat de l'alumnat o també pel·lícules. La tècnica és senzilla i l'expliquem en referència amb les historietes. Es fotocopien les primeres vinyetes de la història, les que ja tinguin plantejat el problema, i es fan llegir als alumnes. Llavors se'ls pregunta: hi ha algun problema aquí? Qui el té? Quin és exactament el problema? (així s'exercita el pensament causal). A continuació, sense donar encara més vinyetes de la història, se'ls demana: quantes sortides té el protagonista davant del problema? Es pretén que diguin totes les que se'ls acudeixin, com més millor, ja que així estaran exercitant el pensament alternatiu. Triem les tres o quatre que semblin més normals o eficaces i pensem entre tots quines conseqüències tindrien si decidíssim fer-les. Llavors els lliurem la resta de la història perquè la llegeixin i després es demana a alguns voluntaris individualment, o a partir de grups prèviament formats, que expliquin la història a tota la classe des del punt de vista de cadascun dels dos o tres personatges principals que hi surten. D'aquesta manera s'exercita el pensament de perspectiva. No cal afegir que si utilitzem pel·lícules en lloc d'històries impreses, la tècnica és semblant i molt fàcil, i els resultats, magnífics.

3.4.6 Educació emocional (extret de la recerca d'una Llicència d'estudis d'Anna Carpena. Departament d'Educació)

El que percebem de la vida no és només el que ens passa sinó com ho filtrem, com ho interpretem. És a través del pensament que controlem i/o fomentem emocions. Com deia William Shakespeare, “Res no és tan bo ni tan dolent; és el pensament que fa que ho sigui”. Com més capaços siguem d'emprar i entendre els nostres sentiments i les dades que rebem del nostre sistema intern regulador d'emocions, millor serà la nostra adaptació i millor sabrem comportar-nos en relació amb els altres.

Durant el procés de maduració, el desenvolupament emocional precedeix la majoria de formes de cognició. Com a conseqüència, durant la infància, el desenvolupament afectiu és un important precursor d'altres funcions mentals. Diversos estudis han mostrat que el coneixement afectiu està significativament relacionat amb la maduresa, l'autonomia i la competència social. No obstant això, la majoria de nens reben molt poca educació amb vista al desenvolupament afectiu.

Normalment l'aprenentatge emocional s'obté a través d'un aprenentatge incidental, a partir de la interpretació de les experiències de la vida que fan els adults i altres infants. Tot i així, hi ha molts nens que no reben explicacions sobre les experiències emocionals o no reben la informació adequada, per exemple els nens greument privats d'afecte. Encara que aquests nens tinguin la mateixa capacitat d'experimentar sentiments que qualsevol altre, faran una comprensió insuficient, o distorsionada, dels propis sentiments i dels dels altres, amb dèficits en habilitats socials i autocontrol pobre. Com a resultat, amb freqüència són nens que es comporten de manera impulsiva, egocèntrica i immadura. En la mesura que els dèficits emocionals constitueixen un alt risc per als infants, cal dedicar una especial atenció al seu desenvolupament emocional.

Els treballs de recerca suggereixen que els programes de sociabilització que tenen en compte les emocions tenen una influència més gran en la conducta social dels infants. Per exemple, l'habilitat per analitzar un problema i anticipar-ne les conseqüències és de capital importància per a la competència social, però aquesta racional i “freda” activitat només serà efectiva si el nen o la nena ha processat acuradament el contingut emocional de la situació. Si malinterpreta els seus propis sentiments o els dels altres, segurament no podrà buscar una solució adequada al problema, malgrat les seves capacitats

intel·lectuals. Tots sabem que és molt difícil de considerar les bones solucions quan estem alterats o confosos. Quan un se sent afectat, sovint actua sense pensar, cosa que comporta encara més problemes.

Alguns nens tenen unes dificultats tan grans per autocontrolar-se que si no se'ls ajuda, no ho poden aconseguir sols. Necessiten que se'ls ensenyi a fer-ho. Els nens amb un autocontrol pobre tenen tendència a un comportament immadur, tenen problemes de relació amb els companys, se senten infeliços i presenten dificultats d'aprenentatge en totes les àrees. La tensió emocional prolongada obstaculitza les capacitats intel·lectuals de les persones (raonament, capacitat de concentració i de retenció, etc.) i dificulta l'aprenentatge. Parlar de sentiments ajuda els infants a controlar-los, a no ser reactius. A tots ens ajuda sentir-nos millor quan l'altre ens escolta amb orel·la entenedora i quan ens sentim millor podem pensar amb més claredat què fer.

Intervencions que s'han dut a terme en aquest terreny han demostrat que el coneixement i la regulació de les emocions es poden ensenyar amb èxit en l'entorn escolar, tant amb nens normals com amb nens amb necessitats especials. L'adquisició de coneixement sobre emocions, així com el sentiment d'eficàcia en la seva regulació, condueix a un canvi valoratiu dels estats emocionals, cosa que, al seu torn, dona com a resultat que els infants arribin a ser menys reactius, més reflexius, amb un comportament més flexible. Això es pot constatar molt bé amb els nens i nenes que són impulsius o tímids i retrets, o amb els que han tingut una informació emocional incorrecta o insuficient. Tots arriben a avançar en l'adquisició d'estratègies per a la regulació d'emocions.

L'habilitat de parlar de sentiments és la base decisiva per a temps posteriors, quan a l'adolescència s'han d'encarar fortes pressions exteriors. Aleshores pot ser massa tard per començar a fer l'intent de comunicació; la noia, el noi, no se sentiran còmodes parlant d'aquests temes. Comprendre i expressar sentiments i emocions fomenta relacions de confiança i bones habilitats per resoldre problemes. Educar la comprensió de les emocions i les relacions socials beneficia els infants en gran manera i no només en el present sinó que els prepara per al futur.

La comprensió i la regulació emocional sembla que són, doncs, aspectes importants de la competència social i del desenvolupament de la personalitat i apareixen com a objectiu per a treballs de prevenció tant per a nens normals com per infants en risc.

Els objectius de l'educació emocional són :



- Reduir l'ansietat i l'estrès.
- Augmentar la tolerància a la frustració.
- Disminuir la timidesa i el retraïment.
- Comprendre's un mateix i els altres.
- Millorar la capacitat de resoldre problemes.
- Millorar la capacitat de prendre decisions.
- Millorar la capacitat de donar respostes reflexives.
- Disminuir l'hostilitat i l'agressivitat.
- Disminuir els comportaments conflictius.
- Augmentar la confiança i la seguretat en el tracte amb els altres.
- Augmentar el raonament moral.
- Fer accions morals.

Procediments d'actuació:

- Designació d'emocions.
- Comprensió d'emocions.
- Expressió d'emocions.
- Maneig d'emocions.
- Comunicació verbal i no verbal.
- Comprensió de la diferència entre sentiments i conductes.
- Desenvolupament d'habilitats de pensament.
- Augment del pensament crític.
- Ensenyament de l'autocontrol

Els educadors hem de posar les nostres capacitats al servei de la transformació dels sentiments i les accions dels alumnes. Cal que en el tracte continuat amb l'alumne es tingui present la seva vida emocional i es detectin els dèficits i les necessitats que es posen de manifest en les relacions interpersonals amb companys i professorat. No hem d'accontentar-nos en mostrar solament desaprovació davant de determinades conductes sinó que ens cal entendre que els comportaments agressius, o desplaents i mancats de cortesia d'alguns infants són actuacions que mostren dificultats d'expressió i d'adaptació a l'entorn social i som els educadors els qui hem d'interpretar l'origen



d'aquestes conductes i les característiques personals del nen per ajudar-lo a superar les seves dificultats.

Per desenvolupar sentiments positius és imprescindible la relació positiva amb l'adult. Hem d'oferir models sòlids d'identificació amb què els nens i les nenes es puguin orientar i identificar.

Hem d'assegurar, per als nens que viuen en ambients familiars i socials deteriorats, que tinguin un referent, com a mínim, a l'escola.

La comunicació és imprescindible per al tractament de la vida emocional. Per fer possible una bona comunicació amb l'alumnat és necessari haver creat uns vincles amb cadascun, per això cal un ambient on hi hagi la mínima ansietat. La interacció professorat-alumnes s'ha de produir dins una atmosfera positiva, tot motivant la mútua coneixença.

3.5. OBJECTIUS DEL PROJECTE

Objectius generals

- Donar algunes respostes educatives als problemes de conducta i/o d'aprenentatge dels alumnes de parvulari amb situacions generadores de risc d'exclusió social a través d'una acció tutorial amb un format més íntim i acollidor, que ajudi a crear vincles afectius positius i resilients entre tutor i alumne.
- Oferir espais de treball compartit amb els tutors.
- Aprofitar els treballs teòrics i de metodologia fets en l'àmbit de les perspectives participatives, per desenvolupar un canvi de mirada respecte a les tasques tutorial i millorar les accions que s'hi duen a terme.

Objectius concrets/específics

- Crear i estructurar espais de relació i comunicació formals i informals entre tutor i infants que afavoreixin altres maneres de relacionar-se i altres formes de complicitat i d'empatia mútua.

- Fer una mirada als alumnes més enllà de les conductes que mostren: comportaments desadaptats, trastorns de conducta, retards en els aprenentatges escolars, etc.
- Fer emergir a l'alumnat factors de resiliència.
- Desenvolupar habilitats de comunicació i relació entre iguals.
- Proporcionar al grup classe un bon clima emocional d'aula i la motivació per voler aprendre i treballar a l'escola.
- Proporcionar eines de treball i de reflexió al professorat.

Aspectes generals a desenvolupar i resultats proposats:

- Fer a l'escola un projecte comú que inviti a la reflexió sobre el significat, el valor i la pràctica d'una acció tutorial resilient.
- Centrar la mirada en els elements que afavoreixen el progrés dels alumnes més que en les causes dels seus problemes.
- Disposar de més temps per part del tutor, i de qualitat, per treballar amb aprofundiment i tranquil·litat l'acció tutorial envers el grup classe.
- Aconseguir una millor vinculació educativa entre tutors i alumnes i entre els mateixos alumnes.
- Fer més incidència en la identificació dels recursos de la mateixa persona i el seu entorn.
- Donar respostes educatives als nens i nenes per promoure factors protectors que els facin créixer una autoimatge positiva i que minvin els problemes de conducta i les barreres a l'aprenentatge.
- Promoure activitats educatives d'interacció positiva amb tot l'alumnat, en especial amb els que mostren mancances respecte a la seva capacitat de comunicació i relació social a partir de la solidaritat, de la resolució de conflictes a través del diàleg, del respecte a les diferències individuals, d'una millor cohesió social, i en la cooperació en les pràctiques educatives.
- Millorar les relacions entre el professorat, l'alumnat i les seves famílies.

3.6. RESULTATS PROPOSATS



La tutoria dins del marc de la institució escolar

En paraules de Cyrulnik, (2002): “L’escola actual sovint s’oblida de les dues paraules clau de la resiliència: el sentit i l’afectivitat”.

En l'àmbit de l'educació sovint adduïm que els problemes de conducta i/o dificultats en els aprenentatges, i el fracàs escolar que presenten molts infants vénen donats per ser fills de famílies “desestructurades” i que, per tant, els centres educatius hi tenen molt poc a fer. Aquesta afirmació cal qüestionar-la per dos aspectes. El primer és que l'etiqueta “famílies desestructurades” no és del tot certa, perquè de vegades l'escola esdevé, amb la seva visió patogènica, un marc ple de traves per comprendre els problemes d'aquests nens i nenes. Possiblement ens manca entendre les dificultats d'aquests alumnes perquè cal ampliar el context de les nostres valoracions i tenir una visió més acurada en relació amb els aspectes educatius de la biografia familiar. El segon aspecte que cal qüestionar és que un cop compresa la situació de l'alumne, cal trobar les actuacions més encertades per **millorar-ne la situació i pensar en els aspectes resilents de cada persona.**

D'altra banda, tot i que disposem de bons plans d'acció tutorial i programes de competències i habilitats socials (elaborats pels mateixos centres educatius o seguint publicacions editades), sovint se'ls considera una unitat o crèdit més dins del currículum establert, i segons el mestre que voluntàriament s'hi vulgui implicar i el porti a terme. Generalment no formen part d'un projecte comú, perquè manca cohesió en els claustres per desenvolupar una proposta de manera integrada a tot el centre.

Per poder aconseguir els nostres propòsits, hem ressaltat aquests aspectes:

1. Fomentar relacions de col·laboració. “Per gestionar i afrontar millor els reptes i/o problemes” Kelly *et al.* (2003). Des d'un treball de col·laboració entre iguals.
2. Assegurar la veu dels col·lectius més vulnerables. “Amb un llenguatge comú, per compartir i difondre la informació, compartir i ampliar coneixements” (Bradbury y Reason, 2001).

3. Ressaltar i incrementar la fortalesa del mateix grup. Desenvolupar identitats d'autogestió individuals, participar en la presa de decisions, a partir d'un compromís responsable i ètic de tots els participants.

3.7. PLA DE TREBALL

En primer lloc volem generar un canvi d'actitud, l'estudi de la resiliència ens proporciona un canvi de filosofia que ens permet allunyar-nos una mica del model mèdic del desenvolupament humà basat en la patologia i apropar-nos a un model proactiu basat en el benestar. Bernard (1991) arriba a la conclusió que tot individu té una capacitat per a la resiliència que ha de ser reconeguda.

Des d'aquest punt de vista valorem l'ambient escolar com a crucial, per promoure reaccions resilents en els infants, a partir del dia a dia, a tota hora, davant de les circumstàncies immediates, comptant especialment amb el suport del nou format didàctic de l'aula petita. Oferint sempre als alumnes respostes educatives per desenvolupar resiliències internes per poder superar algunes de les seves dificultats. Potenciant els factors promotors que ajudin a millorar les seves capacitats d'iniciativa, d'independència, d'introvisió, de relació, de bon humor, de creativitat i de moralitat.

Volem defugir dels percentatges desencoratgedors sobre fracàs escolar. No és gens estrany que investigadors com Henderson i Milstein (2005) explicitin que són massa freqüents en molts entorns educatius frases com: "Aquest nen està condemnat al fracàs". Massa sovint els rètols de dèficit atribuïts als alumnes es converteixen en profecies que es compleixen per elles mateixes. És per això que volem canviar i millorar les nostres pròpies expectatives.

Tenint molt clares les possibilitats i els límits del nostre marc d'actuació –**la tutoria**– hem d'iniciar intervencions educatives destinades a promoure factors protectors, tant personals com de l'entorn escolar.

Una de les eines per vehicular aquesta proposta de canvi és la que descriurem seguidament i que anomenem: *l'aula petita* .

3.7.1. 'L'aula petita'

Aquest és el nom que ha anat sorgint de manera espontània entre els alumnes i el professorat, respecte als espais fora de l'aula, acollidors i quotidians, per fer realitat el projecte Escolta'm: “Avui anirem a l'*aula petita* amb en José, el Tito i la Loli”. Una manera senzilla d'explicar als nens que en aquest moment i en aquest espai petit i acollidor poden tenir més temps per explorar i expressar el seu món interior, les seves vivències, les seves il·lusions i preocupacions, estimulats a través de compartir diferents jocs, contes, petites consignes o simplement motivats pel material que se'ls presenta. Tot això a partir d'una premissa significativa: sense cap tipus de pressió curricular tant per als infants com per al/la tutor/a.

Aquestes interrelacions personals de tutoria en petits grups estan orientades a fiançar la bona relació tutorial iniciada amb el grup classe, lloc que considerem molt significatiu perquè és on es van construint les relacions i els estils d'ensenyament i d'aprenentatge i on la vida es conforma a partir de la seva quotidianitat.

L'aula petita té com a objectiu **fiançar** aquestes bones relacions que s'estableixen en el si de les aules i donar una resposta **més personalitzada** a les funcions tutorials davant la necessitat de trobar i compartir un temps i un espai, que faciliti el diàleg sense topalls, a través del que parlen els alumnes, de la seva expressió (encara que en algunes ocasions, només sigui gestual o visual), sempre amb el suport del seu tutor, sense judicis previs, amb una escolta activa, una mirada capacitadora, on cada nen pugui copsar del seu mestre: “**tu m'importes**”.

És un espai prioritari per desenvolupar en els alumnes de manera **preventiva** resiliències internes:

- ✚ Afavoreix la **iniciativa** que de manera espontània mostra generalment l'alumne per explorar el seu entorn, perquè donant-li suport ara, quan sigui gran tingui més capacitat per emprendre les seves pròpies accions.
- ✚ Estimula **una actitud d'independència**, que sol ser la capacitat que es pot observar en els nens i adolescents quan saben allunyar-se o deslligar-se de situacions desagradables i que els ajuda en arribar a adults a tenir més autonomia per apartar-se de situacions estressants externes.
- ✚ Fomenta **la introvisió**, els petits però importants moments en què els nens i adolescents perceben que alguna cosa està malament davant d'una situació ambiental determinada, una qualitat que els podrà servir quan siguin adults per poder tenir una percepció més desenvolupada del que està malament i per què.
- ✚ Potencia **l'humor i la creativitat**, unes capacitats que es manifesten sobradament en els nens i/o adolescents a través del seu joc, perquè les puguin integrar de manera progressiva i serena quan siguin grans.
- ✚ Amb aquests diàlegs *de l'aula petita*, divertits i propers, es pot **donar suport a la moralitat dels alumnes**, que es posa en evidència a través dels seus judicis sobre el bé i el mal, una moralitat que implica en el món adult, tenir altruisme i actuar amb integritat.

3.8. PLA DE TREBALL I CALENDARI

A partir de la sol·licitud d'implementació del projecte d'un centre educatiu, tant de primària com de secundària, es concretarà el pla de treball següent:

Com a qüestió prèvia es durà a terme una primera reunió amb l'equip directiu i la persona de l'EAP de referència, o professional que donarà suport extern, per ampliar informació i aclarir qualsevol interrogant.

Aquesta primera reunió servirà, també, per concretar aspectes tant pel que fa a l'organització curricular, com a la temporalització del calendari de l'aula petita, de les coordinacions amb els tutors i de les reunions amb els cicles o equips educatius.

S'elaborarà un cronograma per a tot el curs escolar, per dur a terme i concretar les actuacions següents:

- A/ Sessions de tutoria personalitzada, *l'aula petita* una hora setmanal per cada nivell, tenint present que s'ha de continuar mantenint l'hora programada per a la tutoria de grup.
- B/ Una reunió mensual de coordinació de tutors per nivell, conjuntament amb l'assessor extern.
- C/ Una reunió trimestral amb els cicles i /o equips educatius conjuntament amb l'assessor extern.

A. Tutoria personal: l'aula petita

Una condició *sine qua non* del projecte Escolta'm ha estat que a *l'aula petita* hi han d'assistir tots els alumnes de la classe, de manera rotativa. Tenint present aquesta premissa, les tutores han de disposar de flexibilitat total per poder fer els agrupaments en funció de les necessitats del seu grup classe. Aquesta circumstància facilita apropar-se més als alumnes que per situacions determinades necessitin en moments concrets ser més escoltats: pel naixement d'un germanet, les preocupacions transmeses pels pares en relació amb els seus fills, el retorn a l'escola després d'una malaltia, etc.

Aquest espai d'una hora setmanal pretén copsar i detectar si alguns alumnes més que d'altres necessiten establir relacions properes d'estima i respecte, encara que sigui "almenys amb un sol adult significatiu", i observar també la manera en què expressen la necessitat espontània o no d'establir relacions d'harmonia i ajuda entre iguals.

Aquest espai horari s'aconsegueix amb el suport dels mestres de reforç al parvulari, dels mestres especialistes a primària i de l'hora de tutoria personal programada a secundària.

L'estructuració d'un espai i d'un temps concret per a tot l'alumnat, siguin quines siguin les seves característiques personals, familiars, econòmiques i socials, vol aconseguir



transmetre en el pensament del professorat en la seva actitud a les aules una vinculació afectiva positiva que proporcioni a l'alumnat un creixement harmònic personal i relacional.

Un sentiment de vida que els procuri benestar a l'escola, des del mateix moment en què traspassen les seves portes, i amb especial atenció als alumnes que viuen o puguin viure situacions generadores de patir risc d'exclusió social.

La classe petita no és de cap manera un espai pensat per treballar algun tipus de reforç escolar o per amonestar un nen davant d'una situació determinada.

D'altra banda, és un àmbit d'intervenció educativa en què el tutor ha de tenir prou l'autonomia per saber utilitzar aquest recurs tutorial de manera que sigui ell qui decideixi el nombre d'alumnes amb qui intervindrà, generalment tres, i el material més adequat (caseta de nines, contes sobre les emocions, seqüències temporals, capses màgiques, enquestes, preguntes obertes, etc.) al llarg del curs escolar, en funció de les necessitats personals i del nivell educatiu i del grup classe. L'única condició imprescindible és que tots els alumnes hi puguin participar equitativament.

Aquesta metodologia de treball té com a objectiu millorar les relacions de comunicació i estima mútua i observar, de retruc, com aquest format didàctic tutorial repercuteix positivament en el clima emocional de l'aula quan el tutor es dirigeix o interactua amb tot el grup classe.

Una consideració important és tenir present que les interrelacions personals amb el tutor, i el treball en petit grup, tendeixen a fiançar la sensació de pertinença dels alumnes al grup classe, i al mateix temps incrementa l'eficàcia de l'ensenyança. I els alumnes poden mostrar millors resultats en relació amb els seus aprenentatges escolars. Cal remarcar que les activitats proposades per estimular la comunicació i el diàleg s'han d'ajustar a l'edat evolutiva de l'alumnat.



L'observació sistemàtica

Notes de camp

Les **notes de camp** són una eina d'observació a l'hora de registrar de forma constant el seguiment de l'actitud de l'alumnat, bé sigui a l'aula gran o a l'*aula petita*. Són notes escrites pels tutors just després de cada sessió, amb l'objectiu de recollir les vivències personals i de l'alumnat més significatives, i quan s'ha considerat oportú també s'ha fet notes expandides, i s'han anotat els detalls recordats.

Les notes de camp permeten iniciar un portafolis docent de seguiment tutorial personalitzat, ja sigui per continuar les anotacions significatives en cas que el tutor sigui la mateixa persona, ja sigui per traspasar la informació als nous tutors en el moment en què l'alumnat fa el pas al següent nivell educatiu. També són una eina de treball i de reflexió en grup a les reunions de coordinació de tutors.

Presentem una nota de camp a manera d'exemple:

La tutora de P4 anota: "Observo que laa l'aula gran es mostra molt rígida i reservada, en canvi, a la classe petita és ben diferent, riallera, comunicativa... (he parlat amb la mare, coincidim que la família és massa exigent respecte als aprenentatges i això sembla que podria bloquejar-la quan està amb tot el grup classe...)

Data :

B/ Les reunions de coordinació amb les tutores. Seguiment de la classe petita

Des de l'escola i des de l'equip directiu cal programar a l'inici del curs escolar les sessions mensuals de coordinació amb les tutores de cada nivell, per acompanyar i compartir el projecte amb els objectius següents:

Fer una reflexió fonamentada en el diàleg i "adonar-nos" de la realitat viscuda en relació amb les experiències i els plantejaments d'aquest treball tutorial.

Comparar, valorar i consensuar els diversos graus d'autonomia organitzativa dels tutors pel que fa a l'agrupament dels alumnes, segons el seu criteri personal i en resposta als moments viscuts a l'aula i/o per cada alumne en particular, donar suport a iniciatives, etc.

Recollir les propostes noves sobre materials de suport per a la classe petita, i programar i planificar les filmacions que es consideri oportunes. Fer un seguiment de les notes de camp fetes pels tutors.

Planificar, si escau, estratègies d'intervenció amb els alumnes i les famílies des d'una perspectiva proactiva.

C/ Les reunions amb els equips educatius. Compartint coneixements

El projecte prioritza el treball tutorial des de la comunitat educativa. Tal com diu Newbrough (1973;1974), “una interacció entre les persones i el seu ambient des d’una perspectiva ecològica”. Per centrar el plantejament metodològic d’aquest treball, en què l’aproximació a la realitat es dugui a terme en un context natural **des de dins de l’escola**, conjuntament amb les persones implicades i compromeses en aquesta realitat. Tal com assenyalen Ainscow i Southworth (1996), “treballar amb les escoles i no sobre les escoles”.

Des de l’equip directiu del centre cal programar a l’inici del curs les sessions trimestrals de coordinació i treball. En aquestes reunions hi participaran els tutors i els especialistes de cada cicle educatiu i l’assessor extern.

A través de la reflexió en grup es pot fer un seguiment i una valoració qualitativa de la teoria i la pràctica del nou format didàctic en relació amb la tutoria, amb la intenció de promoure un caràcter participatiu que permeti recollir i sumar el saber de cadascú (*a priori*), amb l’acció i en la construcció de nous coneixements i alhora tenir la possibilitat de prendre decisions sobre les qüestions plantejades per traslladar-les al treball quotidià.

A part de les reflexions conjuntes sobre qüestions relatives a consensuar registres, graelles, materials, etc., també és l'espai que permet fer una reflexió pedagògica a partir del material de treball que s'ha aportat als participants en el projecte i que és el marc de referència teòric del projecte, que li dóna força i facilita el coneixement del treball tutorial. És un instrument de comunicació per estimular el fet de parlar tothom de manera sincera i oberta, i garantir ser escoltats, no tan sols els tutors sinó també el professorat que li dóna suport (mestres de reforç, especialistes, etc.) i alhora generar innovació i canvi.

Aquests blocs temàtics permeten la reflexió del grup sobre diverses qüestions com: el concepte de *resiliència* i com vehicular-la en la pràctica educativa del tutor; reflexionar sobre el perfil docent de cada tutor respecte a la manera d'escoltar i parlar amb els infants; observar quina relació establím amb les famílies i com ens agradaria treballar-hi; saber sobre les pròpies emocions i com es manifesten en els nostres alumnes; i tenir una primera aproximació sobre el concepte d'intel·ligències múltiples i la seva repercussió en l'àmbit educatiu.

3.8. ASPECTES GENERALS QUE VOLEM TRANSMETRE PEL BON FUNCIONAMENT DEL PROJECTE

L'acompanyament als tutor/es i la reflexió en equip són aspectes essencials en aquest treball tutorial.

Volem dignificar encara més la figura del mestre tutor acompanyant la seva important tasca, procurant potenciar el seu saber fer perquè se senti recolzat i lliure de prendre les pròpies decisions, perquè gaudeixi d'una tutoria més personalitzada, i alhora conegui i reflexioni de manera serena, sobre els límits de la seva responsabilitat, buscant el punt d'equilibri que li permeti no angoixar-se ni extralimitar-se respecte de les seves funcions tutorial. s.

Per aconseguir alguns o bona part dels propòsits esmentats anteriorment, ens cal reflexionar sobre la figura del mestre tutor, les relacions amb les famílies, i el suport dels serveis externs i del treball en xarxa.

Si escau, cada centre educatiu també pot registrar freqüències per observar indicadors que mostrin les capacitats comunicatives de cada alumne, i quina és la seva capacitat per relacionar-se de manera afectiva i social, i en conseqüència, fer una reflexió de cada alumne per observar de quina manera aquestes capacitats repercuteixen en els seus comportaments i en els seus aprenentatges a l'aula, per poder observar el perfil de cada alumne i per aprofundir sobre com són i quins són els indicadors de risc i/o vulnerabilitat i de protecció.

El format tutorial de *l'aula petita* embolcalla amb força el concepte de *resiliència*, “conèixer és estimar”. Concepte sobre la resiliència que es treballa al llarg del curs.

El projecte amplia el suport al tutors a través de tallers formatius específics per a la pràctica del *coaching* en el marc de la relació tutorial.

El fet de temporalitzar les reunions i el seu nombre a l'inici del curs, facilitat una organització fluïda i un bon acompliment de les reunions programades, tant pel que fa a les coordinacions amb les tutores com a les reunions de cicle o equips educatius.

Respectar acuradament els horaris programats per a *l'aula petita* es fa possible si des de l'inici de curs es programa l'horari per a aquesta activitat, aquest és un punt bàsic per a la bona consecució del projecte.

3.9. IDEES FORÇA

Personalitzar l'escola a partir d'una tutoria que valora i potencia els recursos de la mateixa persona, que sigui propera als nens i nenes, els faci partícips del seu propi creixement personal i acadèmic i faciliti la prevenció dels problemes de conducta i les barreres a l'aprenentatge és el fil conductor del projecte Escolta'm.

El fet de viure i experimentar el treball tutorial com un procés permet en la seva aplicació al llarg del curs escolar una inesgotable font d'experiències compartides entre totes les persones implicades en el projecte.

El tutor és un bon educador, i no pas un “col·legui”, però això no implica la possibilitat de poder aconseguir un coneixement de l’alumne que s’estableixi a partir d’una relació més propera i de respecte, perquè aquesta actitud facilita la comunicació, i la participació de l’alumnat. La necessitat d’afecte supera els límits familiars, un alumne necessita sentir-se estimat i recolzat pel tutor sense estar condicionat pels seus resultats acadèmics.

L’organització horària i d’espais per a les tasques tutorial i el suport de tota la institució escolar dignifica encara més la figura del tutor. Des d’un model d’acció tutorial que tingui present la necessitat d’una relació propera amb l’alumnat i centrada en la persona, perquè cada alumne pugui desenvolupar la seva capacitat d’estimar, de fer el bé i d’apreciar la pau dels bons sentiments.

Hem observat i experimentat, des de la pràctica reflexiva, que el tutor resilient ha de tenir en compte les necessitats, les dificultats i les expectatives de cada alumne, ja que són distintes. Ha de descobrir els aspectes positius, a més d’estimular els recursos interns de cada nen i nena per superar les situacions difícils, i n’ha de potenciar les capacitats i el benestar.

Per a tot l’alumnat en general podem ser guies i tutors de resiliència quan centrem la mirada en la persona, en els elements que afavoreixen el seu progrés, més que no pas en les causes dels seus problemes. Potenciant les relacions entre iguals perquè cada alumne necessita sentir que ocupa un lloc en el grup, que és acceptat i volgut per algunes de les seves condicions. Des d’aquesta perspectiva també es pot establir una relació família-escola, més proactiva.

Una vinculació tutorial positiva pot fer viure a l’alumnat experiències d’autoconfiança i d’autoeficàcia i fer créixer una autoimatge positiva que els ajudi a tenir una motivació més gran envers l’estudi.



Podem afirmar que en general la resiliència fomentada a través d'activitats tutorial de relació personal aconseguix de retruc una tendència a la millora del clima emocional global d'aula.

Si bé alguns dels infants continuen mantenint un nivell d'hiperactivitat important, la mirada i/o la veu del tutor els és més significativa quan els demana bons hàbits a l'aula i, per tant, hi ha més voluntat per estar atents a l'hora de fer els treballs. Són més creatius, i disminueixen les situacions de conflictivitat i els problemes de conducta.

D'altra banda, integrar esforços de prevenció dirigits al benestar general dels alumnes també són iniciatives que donen suport al seu èxit acadèmic

Si el projecte està compartit per tothom, permet compartir coneixements, experiències viscudes i la reflexió sobre aquestes experiències. D'aquesta manera podem afirmar que la pràctica genera "saber" i el "saber" produeix nous coneixements i noves pràctiques a un ritme que es va accelerant en funció del mateix creixement. També permet avançar en nous coneixements des d'una perspectiva teòrica, evitant ser rutinari i mancat de projecció i amb l'objectiu de promoure qualitat de vida a l'escola.

El treball en equip canvia conductes i modifica actituds com a resultat de les experiències compartides, així en cert sentit el procés és el producte. En aquest procés el conjunt de professionals i la seva col·laboració són una de les claus d'èxit. De la voluntat i de la capacitat dels professionals en depèn gairebé tot. El diàleg, la comunicació i la consulta entre totes les parts que intervinguin en aquest projecte, compartint responsabilitats, i fomentant la responsabilitat col·lectiva i la transparència, formen part de la qualitat del treball, tant en les coordinacions periòdiques amb les tutores com en el grup educatiu.

3.10. ALTRES CONSIDERACIONS I/O SUGGERIMENTS

L'escola té el poder de construir factors promotors de resiliència en el seu alumnat, cada mestre a la seva aula -petita i gran- pot crear refugis de construcció de resiliència, ambients que poden associar-se a: promoure en els nens i nenes valors democràtics,



facilitar el temps per a l'autoreflexió, per a les relacions afectives i respectuoses, l'estímul per la curiositat, i despertar la motivació envers els aprenentatges escolars.

És per això que considerem la necessitat de conèixer la significació dels factors de risc i/o vulnerabilitat i els factors de protecció –un factor de risc pot ser un factor de protecció, depenent de la persona– ja que la conducta resilient, com un resultat saludable i desitjat, sembla que resideix més en una particular combinació de factors que en la suma de tots. Així ho postula Osborn (1994)³ quan diu que “mai no serà possible detallar de manera exhaustiva en un llistat els factors que augmenten la possibilitat de ser resilient, perquè dependrà sempre del risc o factor de vulnerabilitat particular”.

En general els infants tenen la necessitat d'establir vincles amb la família i amb les persones que en tenen cura. La presència d'interessos i persones significatives fora de la família afavoreixen la manifestació de comportaments resilents en circumstàncies familiars adverses.

Si tenim present que els alumnes són a l'escola moltes hores cada dia, l'experiència de sentir-se vinculats a la comunitat educativa es produeix a mesura que reben el gest i la paraula d'un bon acolliment, així com la possibilitat de viure en contextos no violents, on el bon tracte i la coherència siguin els pilars de la seva educació.

Som conscients, però, que per prevenir el possible fracàs escolar necessitem també altres formes d'implicació que actuïn a diversos nivells. Les polítiques públiques de caire transversal, socials i econòmiques, com la potenciació de llocs de treball i prevenció de l'atur, la conciliació entre la vida familiar i la laboral, les polítiques que garanteixin l'accés a l'habitatge, un bon i fluid transport públic, el bon ús dels serveis sanitaris, l'atenció als joves amb ofertes lúdiques i culturals d'interès, les polítiques de serveis personals, etc., també són mesures importants que contribueixen a la lluita contra el *fracàs escolar*.

³ Osborn (1994) Article “Resiliència i estratègies d'intervenció “

Malgrat tot, el tutor ha de conèixer molt bé els límits de la seva intervenció, i saber que té un suport institucional per delegar les actuacions que estan fora del seu àmbit d'actuació. Els serveis educatius formats pels equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), els equips per la llengua i cohesió social (ELIC), i els centres de recursos pedagògics (CRP), representen una aposta decidida que fa el Departament d'Educació per fer un treball en xarxa de tots els professionals que intervenen en una mateixa comunitat. En aquesta línia, i a partir de la creació dels plans educatius i d'entorn, es coordinen totes les entitats, els serveis i les institucions (Serveis Socials, CAP, SMIJ, entitats culturals, socials, de lleure, etc.) per potenciar i/o crear recursos socioeducatius de cada zona, com per exemple: tallers d'estudi assistit, biblioteques obertes fora de l'horari escolar, etc. Tot plegat amb l'objectiu de donar una resposta el més ajustada possible a les necessitats socioeducatives de l'alumnat, i un suport al professorat, entenent l'educació des d'una visió més àmplia, una educació que va més enllà de l'aula, i on la comunitat juga un paper clau.

Considerem molt convenient crear espais de treball conjunt per acompanyar el tutor, i compartir coneixements amb l'equip docent des d'una pràctica educativa reflexiva sobre el treball tutorial.

Kroeker (1996) proposa la noció d'“acompanyament” com la manera en què els que són fora de la comunitat es poden relacionar amb els de “dintre”. “L'acompanyament implicaria una noció de *caminar amb*, en comptes de *fer per...*” (Kroeker, 1996.135). És a dir, que els investigadors “externs” esdevinguin “interns”, això implica copsar els fenòmens psicosocials produïts en relació amb els processos comunitaris, tenint molt en compte el seu context cultural i social.

Donem el nostre reconeixement a **l'ICE de la UB i al Departament d'Educació a través del Servei de Suport a l'Alumnat amb TGD-TC- SEETDIC** del Vallès Occidental i de Barcelona, que han donat un clar suport per potenciar l'acció tutorial als centres, amb una figura de tutor que estigui enfortida i amb una preparació adequada a les necessitats socials actuals, per aquesta raó pensem que el projecte Escolta'm dóna

resposta a aquesta necessitat professional del professorat per atendre les necessitats del seu alumnat.



4/ RESILIÈNCIA. Una paraula plena de sentits

4.1/ INTRODUCCIÓ

Abans de passar a parlar de la *resiliència* és necessari plantejar dos conceptes que estan molt lligats al tema que ens ocupa, que són els conceptes de *risc* i de *protecció*.

Un dels eixos d'aquest projecte gira entorn **el treball preventiu respecte a un possible fracàs escolar**. Diem *possible* perquè és evident que en l'etapa d'educació infantil, primària i secundària **encara som a temps que aquest fracàs escolar no es produeixi**. Per aquesta raó ens cal identificar variables o factors que puguin implicar un risc per a l'alumne o per al grup.

Ens pot ser d'utilitat definir què és el *risc* i què entenem per *factors de risc* i *factors de protecció*, perquè, tal com argumenta Fullana (2003),³ “només la seva correcta conceptualització ens permet comprendre què significa prevenir”.

La paraula *risc* s'utilitza per denominar un concepte estadístic que va emergir en el camp de l'epidemiologia. Denominem *risc* qualsevol influència que pugui malmetre, empitjorar o mantenir de manera adversa una situació determinada. El risc no es descriu com un resultat determinat sinó com una probabilitat o un potencial de vulnerabilitat que un resultat no desitjat es produeixi. Seguint l'argumentació de Fullana (2003), el defineix com “una probabilitat que ve donada per la presència de diversos factors referits no només a les característiques personals, sinó també a característiques socials i a factors derivats de la interacció constant entre la persona i el seu entorn”⁴.

Els factors protectors són els oposats als factors de risc; així, mentre que els factors de risc contribueixen a augmentar la probabilitat que un determinat problema es desenvolupi, els factors protectors tendeixen a disminuir aquesta possibilitat. No obstant això, cal remarcar que la diferència entre els uns i els altres es basa en el fet que els factors protectors operen només quan el risc pot estar present, és a dir, els factors protectors sempre s'han de vincular a la presència de riscos.

¹Fullana, J. (2003) *La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo*. Departament de Pedagogia. Universitat de Girona.

En l'àmbit escolar parlarem de factors de risc o vulnerabilitat quan les condicions personals i educatives comportin a l'alumnat l'increment de desenvolupar un nivell baix d'aprenentatges, conductes desadaptades, conflictitat entre iguals, etc. I de factors protectors o promotors de resiliència, quan els aspectes personals i de l'entorn promoguin el desenvolupament harmònic de l'alumne.

A diferència de les pròpies experiències positives, **els factors protectors inclouen un component d'interacció**. Rutter (1990) assenyala que és important identificar i promoure factors de protecció perquè ens permeten preveure resultats positius, especialment en el procés de desenvolupament dels nens i nenes en els primers anys d'edat.

4.2/ LA RESILIÈNCIA

El terme *resiliència* ve de la física (de *resilio*, que significa rebotar, resistència a un cop, recuperar la forma originària). Es refereix a la capacitat dels materials a tornar a la seva forma quan són forçats a deformar-se.

Les ciències humanes utilitzen aquesta metàfora per descriure fenòmens observats en persones que, a pesar de viure en condicions d'adversitat, són capaces de desenvolupar conductes que els possibiliten tenir una bona qualitat de vida.

Definicions de la paraula *resiliència* proposades per diversos autors:

“L'habilitat per ressorgir de l'adversitat, adaptar-se, recuperar-se i accedir a una vida significativa i productiva” (ICCB, Institute on Child Resilience and family, 1994).

“La resiliència és la capacitat de l'ésser humà per enfrontar-se a les adversitats de la vida, aprendre'n, superar-les i, fins i tot, ser transformats per aquestes adversitats” (Grotberg, 1995).

“És un procés dinàmic que té com a resultat l'adaptació positiva en contextos de gran adversitat” (Luthar i altres 2000).

“La resiliència és la capacitat d'una persona o d'un grup per desenvolupar-se bé, per seguir projectant-se en el futur tot i viure esdeveniments desestabilitzadors, condicions

de vida difícils i traumes de vegades greus” (Manciaux, Vanistendael, Lecomte i Cyrulnik, 2003).

“La resiliència, més que un concepte, és un domini d’investigacions sobre els processos que han permès un desenvolupament normal a subjectes amb risc d’exclusió social, procedents de zones amb mancances i de famílies multiproblemàtiques” (Uriarte, 2006). És un concepte que neix de la constatació que hi ha persones que resisteixen més bé les incerteses, les situacions difícils de la vida.

Tanmateix, les persones situades en entorns socials i familiars més favorables, també tenen la necessitat de superar situacions personals adverses mitjançant la resiliència, “entesa com un procés dinàmic pel qual l’individu interactua amb el seu entorn per produir una evolució concreta” (Stein, 2000).

És a dir, “Malgrat reconèixer que hi ha dificultats, la persona busca abordar-les d’una forma constructiva, a partir dels seus recursos personals i de la interacció amb el seu entorn més proper” (Barudy, Vanistendael).

Principis de la resiliència

La resiliència és una capacitat universal que pot ser fomentada i es fonamenta en una interacció entre la persona i el seu entorn. No és una capacitat absoluta ni estable i té límits. És un procés que pot durar tota la vida.

Perfil de la persona resilient

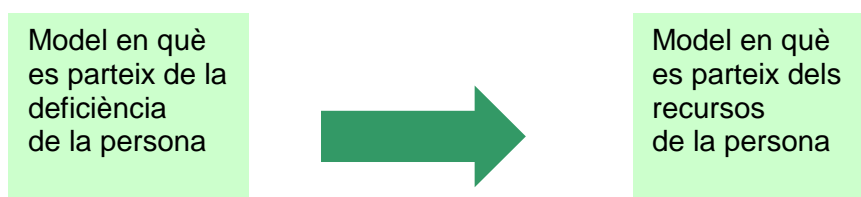
Per entendre el fenomen de la resiliència, Cyrulnik utilitza el concepte d’*oxímoron*. Aquesta és una figura de la retòrica que consisteix a reunir dos termes de sentit contrari per generar un nou significat i, per tant, pot ajudar a entendre el problema des de les seves dos vessants; d’una part, la persona pateix la situació d’estrès i dolor, mentre que l’altra part de la mateixa persona, més ben protegida i amb l’energia del mateix malestar busca felicitat i sentit a la vida.

Tedesco (2003) assenyala que les persones resilents tenen tres característiques:

1. La presència de la idea de futur: pensar què farà quan surti del conflicte.
2. Pot formular una explicació del que li passa o li ha passat, articulant situacions que li permeten donar coherència als esdeveniments.

3. Ha tingut vincles efectius especials amb una o diverses persones que li permeten enfortir la seva autoestima i la seva confiança. La confiança no significa evitar esforços, sinó enfortir la capacitat per realitzar-los.

Els estudis i les investigacions sobre les persones resilients, fets a partir dels anys setanta fins a l'actualitat, ens ofereixen un canvi de paradigma:



L'estudi de la resiliència s'inicia en la psicologia angloparlant orientada cap a la persona i la conducta (Werner, Grotberg, Rutter) i posteriorment nombroses disciplines han desenvolupat aportacions significatives des de la medicina, l'**educació** i la **pedagogia**, la sociologia i el treball social.

Algunes de les aportacions que cal destacar són les investigacions que han dut a terme diversos autors europeus; a França, Cyrulni, Manciaux, Vanistendael; a Alemanya, Lösel, Bonhoeffer; també a l'Amèrica Llatina hi destaquen els treballs fets per Kotliarenko, Silva, Melillo, així com les aportacions de la Fundació Bernard Van Leer, el Bureau International Catholique de l'Enfance (BICE) a Bèlgica, el Centre Internacional de l'Estudi de la Resiliència (CIER), l'Organització Panamericana de la Salut (OPS), la Fundació Kellogg, l'Agència Sueca de Cooperació, el Centro d'Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM), a Xile, i altres institucions que orienten els seus estudis des d'una perspectiva escolar, col·lectiva i social.

Alguns dels primers estudis van descriure característiques o factors resilients que facilitaven la identificació del que resultava útil i efectiu a l'hora de superar adversitats (Werner i Smith, 1982; Garmezy, 1991; Rutter, 1979). Investigacions sobre el tema van permetre diferenciar els nens que se sentien molt bé tot i tenir famílies disfuncionals (en

què es trobaven presents elements com patologies mentals, consum de tòxics, abusos, precarietat laboral, abandonament familiar, etc.), dels altres nens que es trobaven notòriament afectats per l'entorn amb les mateixes condicions. Les característiques o factors que els diferenciaven eren molts, fruit dels primers estudis; Henderson (2006) classifica els **factors resilients** en tres grans categories: *el suport extern*, que promou la resiliència: *la força interior*, que es desenvolupa a través del temps, i *el factor interpersonal*, és a dir, la capacitat de resoldre problemes.

Grotberg (1995) proposa comprendre aquests factors organitzant-los de la forma següent:

Jo tinc (suport extern)

1. Una o més persones dins del meu grup familiar amb qui puc confiar i que m'estimen incondicionalment;
2. Una o més persones fora del meu entorn familiar amb qui puc confiar plenament;
3. Límits en el meu comportament;
4. Persones que m'estimulen a ser independent;
5. Bons models que cal imitar;
6. Accés a la salut, a l'educació i a serveis de seguretat i socials que necessito;
7. Una família i un entorn social estables.

Jo sóc (força interior)

1. Una persona que agrada a la majoria de la gent;
2. Generalment tranquil·la i ben predisposada;
3. Algú que aconsegueix el que es proposa i planifica per al futur;
4. Una persona que es respecta a ella mateixa i als altres;
5. Algú que sent empatia per als altres i se'n preocupa;
6. Responsable de les pròpies accions i capaç d'acceptar-ne les conseqüències;



7. Segura de si mateixa, optimista, confiada i amb moltes esperances.

Jo puc (capacitats interpersonals i de resolució de conflictes)

1. Generar noves idees i nous camins per fer les coses;
2. Fer una tasca fins a acabar-la;
3. Trobar l'humor de la vida i utilitzar-lo per reduir tensions;
4. Expressar els pensaments i sentiments en la comunicació amb els altres;
5. Resoldre conflictes en diversos àmbits: acadèmic, laboral, personal i social;
6. Controlar el meu comportament: els meus sentiments, els meus impulsos, demostrar el que sento;
7. Demanar ajuda quan la necessito.

Aquests factors es poden promoure per separat i ajuden a iniciar actituds i habilitats de vida resilients. Sovint, a l'hora d'afrontar una circumstància adversa i segons calgui, es combinen factors resilients de les tres categories.

Autors com Werner, Garmezy, Ferguson, Lynskey i Rutter descriuen com a **factores promotores** de la resiliència:

- Les característiques del temperament; en què s'observen manifestacions com un nivell adequat d'activitat, capacitat reflexiva i responsabilitat davant altres persones.
- La naturalesa de la família; la relació emocional estable amb almenys un dels pares o una altra persona significativa protegeix o mitiga els efectes nocius de viure en un medi advers.
- La disponibilitat de fonts de suport extern.
- El desenvolupament d'interessos i vincles afectius; clima educacional obert i amb límits clars.
- La relació entre iguals; els nens es caracteritzen per tenir una relació de molt bona qualitat amb els seus iguals.



- El desenvolupament d'interessos i vincles afectius; la presència d'interessos i persones significatives fora de la família afavoreixen la manifestació de comportaments resilients en circumstàncies familiars adverses.
- Haver viscut experiències d'autoeficàcia i d'autoconfiança, i comptar amb una imatge positiva.

Necessitem diversos elements per construir resiliència. Vanistendael els representa a través d'una síntesi pràctica en l'esquema següent:

La caseta, la construcció de la resiliència:



Quadre extret de *La resiliència*; Gil, 2006 UB

Cadascuna de les parts de la casa representen un element potencial per a la construcció de la resiliència:

- Les necessitats físiques bàsiques, l'alimentació, la higiene, l'atenció sanitària, etc.

- Als fonaments de la casa hi trobem l'acceptació de l'altre, el *crec en tu*.
- A la planta baixa del pis hi trobem la capacitat de descobrir el sentit i el significat del que passa a la vida.
- Al primer pis hi ha les competències, que poden ser de tota mena; professionals però també socials (com saber negociar conflictes, saber demanar ajuda en situacions difícils, etc.). També hi ha l'humor constructiu (diferent de la ironia), i l'autoestima, que, depenent de la situació, es pot trobar en diverses estances de la casa.
- Al sostre hi ha el que s'anomena *altres experiències*. Significa que aquest model és obert i flexible per integrar altres elements de construcció de la resiliència.

Actituds des de l'escola que possibiliten la promoció de la resiliència a la infància

- Establir una relació de persona a persona amb els infants.
- Descobrir en cada persona aspectes positius.
- Ser capaç de posar-se al lloc de l'altre. Per comprendre els seus punts de vista, les seves actituds, les seves accions.
- Predicar amb l'exemple, adoptant actituds de respecte, solidaritat i comprensió amb els infants.
- La humiliació, el ridícul, la desvalorització i la indiferència afecten negativament la imatge i la confiança que el/la nen/a té d'ell/a mateix/a.
- Tenir en compte les necessitats, les dificultats i les expectatives de cada infant, ja que són distintes.
- Estimular el desenvolupament de les capacitats d'escoltar, d'expressió verbal i no verbal, i de la comunicació en general.
- Posar límits, comportaments tranquil·litzadors i observacions verbals per ajudar els infants.
- Desenvolupar comportaments conseqüents que transmetin valors i normes, incloent-hi factors de resiliència.

El desenvolupament d'aquestes actituds ens permeten fer una reflexió sobre si l'escola pot desenvolupar tot el seu potencial i els recursos que té a l'abast per aconseguir una comunitat educativa inclusiva, en què s'enforteixi la capacitat interna de cada persona per superar les situacions difícils que li toca o li tocarà viure. Això requereix pensar en termes de resiliència.

Relació del concepte de resiliència en altres àmbits del coneixement: l'etologia clínica, la neurociència i la psicobiologia

Diversos investigadors han explorat la naturalesa de les relacions de la cura i el bon tracte segons la taxa hormonal i han descobert que algunes substàncies apareixen en una quantitat més gran en situacions en què predomina el bon tracte (Taylor 2002). L'oxitocina, la vasopresina i els pèptids opioides endògens són substàncies que intervenen en conductes socials de molts tipus i formen part del que els neurofisiòlegs denominen *circuit neurològic associatiu*. Es troben a la sang, el seu nombre pot variar en contextos diferents, però s'ha pogut observar que se n'eleva la quantitat quan les relacions entre mares i fills, entre homes i dones estan matisades pel bon tracte i les bones relacions interpersonals. Segons Pankseep (1998) i Carter (1998), les hormones del "bon tracte" determinen molts aspectes de la conducta social i tenen un paper important en la regulació i la intensitat del contingut emocional en les relacions personals. L'existència d'aquests "circuitos hormonals associatius" s'expressa a través de sentiments de vinculació emocional, com la vinculació afectiva d'una mare per als seus nadons o els vincles d'amistat entre diverses persones (Barudy, Dantagnan, 2005).

Per aquests investigadors, l'esfera afectiva del bon tracte està constituïda per l'adquisició de necessitats relacionals, cognitives i socials bàsiques.

Necessitats relacionals:

- La necessitat de vincles, que els nens poden establir amb els pares o amb altres persones que en tinguin cura. Aquesta experiència assegura la capacitat de diferenciar-se per convertir-se en una persona singular, psicològicament sana i amb vincles de pertinença amb la seva família d'origen i la comunitat.
- La necessitat d'acceptació, que es produeix a mesura que el nen rep el gest i la paraula que confirmen un bon acolliment. Els missatges de tendresa donen a l'infant un lloc propi, on se sent acceptat per les persones que li són més

significatives i que confien en les seves capacitats. D'aquesta manera podrà iniciar un bon teixit relacional amb altres persones.

- La necessitat de ser important per a l'altre, dins del nucli familiar la satisfacció d'aquesta necessitat s'inscriu en les il·lusions i projectes de futur que els progenitors tenen envers el fill. Per als infants és del tot necessari sentir-se importants, almenys per a un adult.

Necessitats cognitives :

- L'estimulació, per poder créixer i desenvolupar-se, per desenvolupar la curiositat per tot el que l'envolta, explorar el món i conèixer-lo més bé, evitant, però, un "bombardeig d'estimulacions".
- L'experimentació, és una necessitat intensa amb el nen indispensable per entrar en relació amb el seu entorn més immediat.
- Reforç, els infants necessiten que els adults que els són significatius els manifestin alegria i suport davant el seus esforços i millores personals.

Necessitats socials :

- La comunicació, perquè a través de la conversa acurada els infants se senten reconeguts com a part del sistema social. La comunicació és molt important per a l'ésser humà, i és fonamental tant per als infants com per als adolescents, perquè permet oferir espais de discussió i expressió de les seves vivències, i prendre decisions reflexives davant de les pròpies emocions.
- La consideració, un nen que sent que el consideren adquireix més confiança en ell mateix, és més autònom, desenvolupa els seus projectes i il·lusions, i es compromet cada vegada més en projectes altruistes.
- Les estructures, els nens tenen dret a ser ben educats, necessiten un ambient social que els ajudi a saber-se comportar segons les normes de la seva cultura, on aprenguin a modular les seves emocions, els desitjos, les pulsions i els comportaments, i on puguin reconduir les seves frustracions.

De les necessitats de valors destaquem:

- La comunicació de valors col·lectius, que ensenyen als nens el respecte a la vida i als éssers vius. Ensenyar a respectar els drets humans de tots i totes és fonamental perquè un món sense violència sigui possible.

Ens podem trobar, però, amb progenitors que pateixen incompetències transitòries, múltiples o cròniques que poden arribar a generar manca de disponibilitat per influir positivament en el desenvolupament maduratiu dels fills. “En aquestes situacions l’escola pot servir com a suport per a aquests infants, exposats a successos traumàtics o a un ambient de risc. Per a molts nens i nenes, el medi escolar és la segona font d’atenció, bons tractes i seguretat afectiva després de la seva llar. De vegades, fins i tot, l’única” (Arón, 1999, 2002).

Boris Cyrulnik, neuropsiquiatra, membre de l’Organització Mundial de la Salut i responsable de la investigació en etologia clínica de l’Hospital de Toulon (França), amb les tècniques més modernes, els escàners i a través de les fotografies computaritzades per ressonància del cervell, ha descobert una qüestió molt significativa: **l’afecte i la paraula poden modificar-ne l’estructura**. Les persones que produeixen més serotonina tendeixen a una capacitat més gran d’optimisme, humor, alegria i positivitat, però la producció de serotonina no ens determina; tenim eines perquè el nostre cervell sigui un bon reproductor de neurotransmissors. Per aquest investigador, és molt important que els nens puguin interactuar millor amb el seu entorn, i creïn “polivincles” amb diverses persones, per poder créixer i arribar a desenvolupar-se com a adults feliços.

El neurocientífic i investigador Gazzaniga (2006) afirma que la moral no és un fenomen biològic, sinó de relació social, i destaca que hi ha circuits cerebrals que s’activen en la vida social, aquesta és la base de la neurociència. La neurociència cognitiva, batejada també com a neurociència social o neuroètica, és una disciplina que percep el cervell com un òrgan social i el discerneix com la seu de l’ètica i la moral.

Autors reconeguts també han explicat la importància de l’educació emocional com un factor important pel bon desenvolupament de la persona i del seu benestar emocional. En aquesta línia de treball i des de la psicobiologia, Morgado (2006) argumenta, en resposta a les seves investigacions, que malgrat que l’individu pateixi una reactivitat emocional alta en funció de l’herència biològica rebuda, la plasticitat del cervell i la bona educació el possibiliten per actuar equilibradament entre les pròpies emocions i el

seu raonament. L'infant ha d'aprendre a relacionar-se bé socialment, adquirir intel·ligència social creant vincles, cooperant entre iguals, defugint de les baralles. Els nens han d'aprendre els valors universals i positius com la solidaritat, la tolerància, el respecte i la responsabilitat. Per Morgado, l'educació emocional ha de començar en les primeres etapes de la vida de la persona, és a dir, des de la infància.

4.3. AULA PETITA

La resiliència i el treball de *coaching* són el marc conceptual que dóna força al treball de tutoria personalitzada, i en aquest sentit l'*aula petita* és un espai prioritari per desenvolupar en els alumnes de manera **preventiva**, resiliències internes :

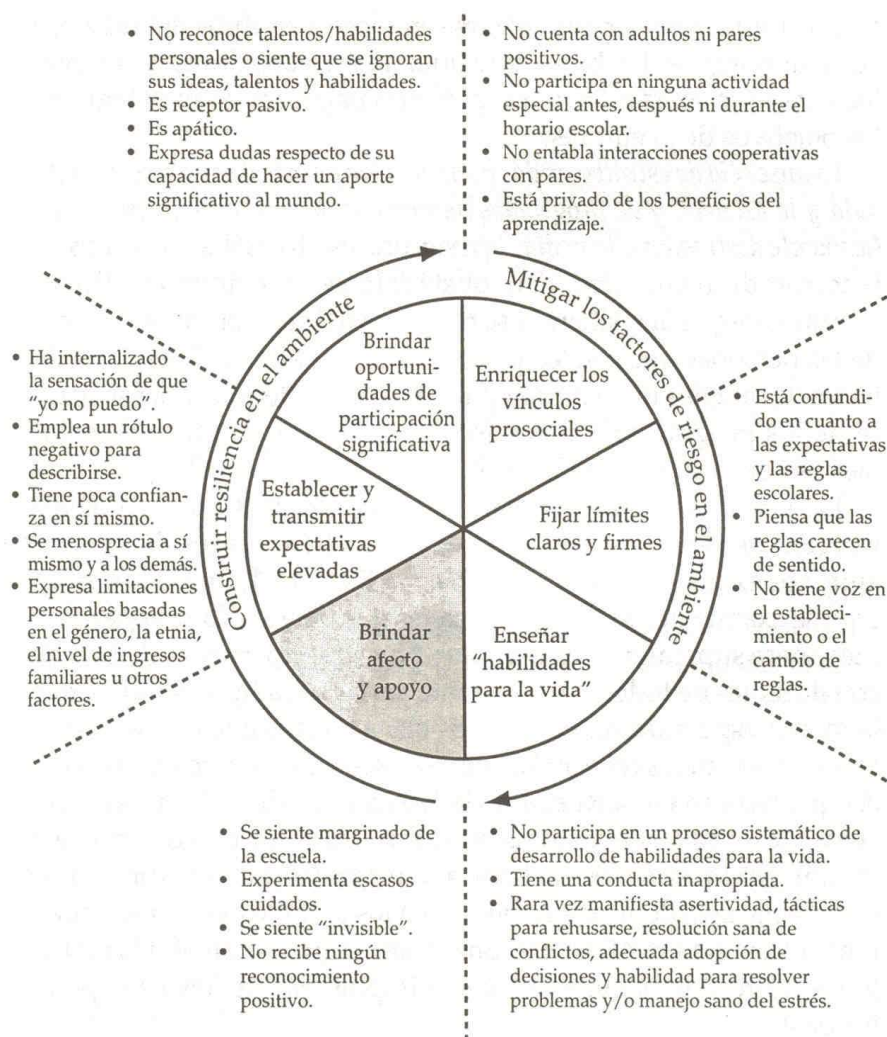
- ✚ Afavoreix la **iniciativa** que de manera espontània mostra generalment l'alumne per explorar el seu entorn, perquè donant-li suport ara, quan sigui gran tingui més capacitat per emprendre les seves pròpies accions.
- ✚ Estimula **una actitud d'independència**, que sol ser la capacitat que es pot observar en els nens i/o adolescents quan saben allunyar-se o deslligar-se de situacions desagradables i que els ajuda, en arribar a adults, a tenir més autonomia per apartar-se de situacions estressants externes.
- ✚ Fomenta **la introvisió**, els petits però importants moments en què els nens i/o adolescents perceben que alguna cosa està malament davant d'una situació ambiental determinada, una qualitat que els podrà servir quan siguin adults per poder tenir una percepció més desenvolupada del que està malament i per què.
- ✚ Potencia **l'humor i la creativitat**, unes capacitats que es manifesten sobradament en els nens i/o adolescents a través del seu joc, perquè les puguin integrar de manera progressiva i serena quan siguin grans.
- ✚ Amb aquests diàlegs de *l'aula petita*, divertits i propers es pot **donar suport a la moralitat dels alumnes**, que es posa en evidència a través dels seus judicis sobre el bé i el mal, una moralitat que implica en el món adult tenir altruisme i actuar amb integritat.



La relació propera entre els tutors i l'alumnat és un suport important per conèixer els estils personals d'aprenentatge, les seves debilitats i les seves fortaleses, i en conseqüència, pot ajudar a estimular l'alumnat per la motivació en l'assoliment de nous aprenentatges, desitjats i possibles. Per entendre-ho més bé Henderson i Miltein (2005) ens descriuen en els esquemes següents quina és la connexió entre la construcció de resiliència i el rendiment acadèmic, i alguns dels possibles factors de risc i de vulnerabilitat en la construcció de la resiliència personal de l'alumnat.

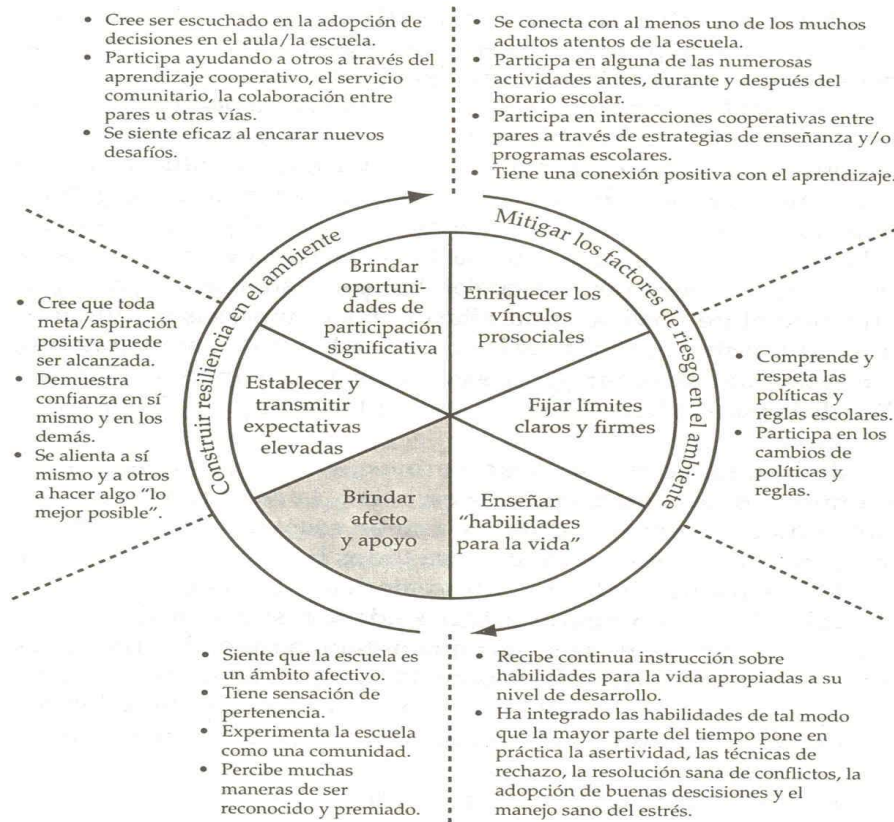
Esquemes extrets del llibre *Resiliència en la escuela*, de Nan Henderson i Mike M. Milstein, ed. Paidós, 2005 Barcelona

Alumne que necessita millorar la resiliència (factors de vulnerabilitat, necessita millorar la resiliència).

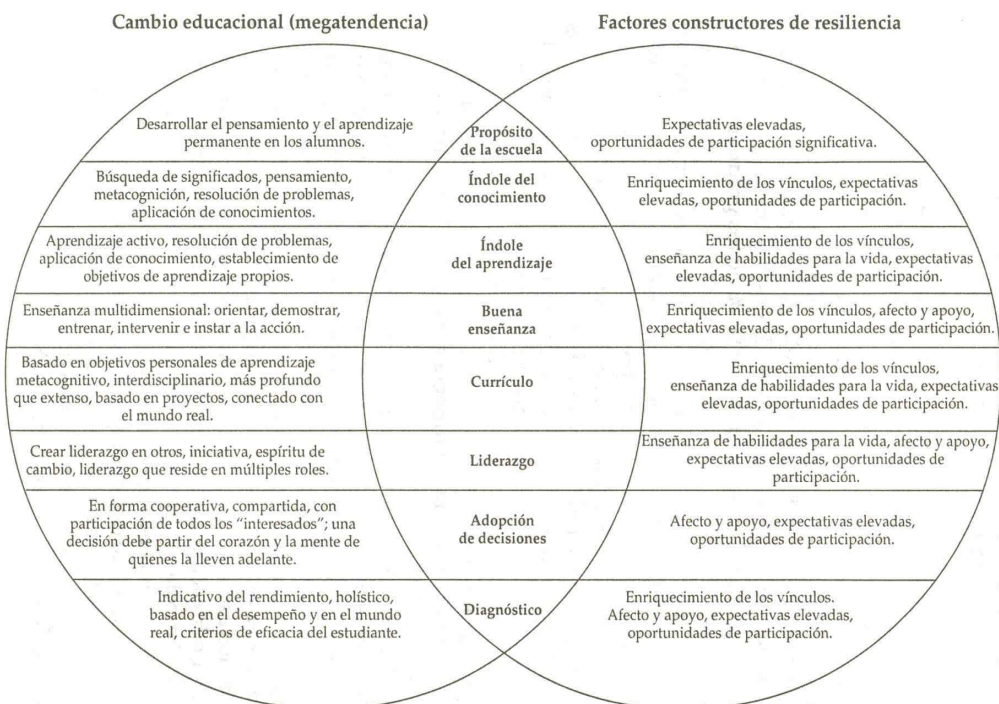




Alumne amb capacitats resilients (factors que la promouen)



Relació entre construcció de resiliència i rendiment acadèmic.





El pla de treball dut a terme des de la perspectiva d'escola i tutoria resilient es desenvolupa a partir del moment que:

L'INFANT O JOVE

- * Es valora a si mateix.
- * Té capacitat per gaudir de les seves experiències.
- * Es pot relacionar positivament amb les persones.
- * És creatiu.
- * Té curiositat per conèixer.
- * És un infant que té una salut física acceptable.
- * Orienta el seu comportament positivament.

Els pilars de la resiliència es poden treballar des de l'escola:

- Introspecció
- Independència
- Capacitat de relacionar-se
- Iniciativa
- Humor
- Creativitat
- Moralitat
- Autoestima constructiva

Per desenvolupar factors promotors de resiliència podem tenir present alguns aspectes observats per diversos autors ((Werner ;Garmezy ;Ferguson i Lynskey i Rutter):

Com promoure la resiliència en nens, joves i adults?

Es pot incrementar la resiliència en qualsevol etapa de la vida.

La tasca de desenvolupar la resiliència dins de qualsevol grup es fa més fàcil si un pensa en termes de maons per a la construcció del creixement i el desenvolupament. Aquests maons identifiquen i delimiten els factors resilents que es poden promoure d'acord amb l'edat.

Els maons de construcció estan compostos per: la confiança, l'autonomia, la iniciativa, l'aplicació, la identitat, la intimitat, la capacitat per generar i la integritat (Erikson, 1985).



El punt de partida per promoure la resiliència ha de ser, aleshores, el factor en el qual el nen, el jove i l'adult es troba d'acord amb la seva etapa del desenvolupament. També és important determinar, en el cas del jove i de l'adult, quins factors resilents ja es troben desenvolupats.

Confiança

- La confiança és la clau per promoure la resiliència i es converteix en la base per desenvolupar altres factors resilents. Quan els nens i els joves senten aquestes relacions confiablès i afectuoses, estan a punt per:
 - (jo tinc) – acceptar límits a les conductes i imitar models.
 - (jo sóc) – ser més agradables, solitaris, optimistes i esperançats.
 - (jo puc) – involucrar-se més fàcilment en relacions interpersonals exitoses, resoldre conflictes en diversos àmbits i demanar ajut.

Autonomia

- Es defineix com a independència i llibertat, la capacitat de prendre les pròpies decisions. Mitjançant aquest sentiment de separació el nen comença a entendre que existeixen conseqüències per cada comportament, aprèn sobre el que està bé i el que està malament, experimenta la sensació de culpa quan fa mal o decep algú.
 - (jo tinc) – s'enforteix la voluntat i el desig d'acceptar límits en les seves conductes.
 - (jo soc) – es promou el respecte per a ells mateixos i per als altres, s'activa l'empatia i la solidaritat, i augmenta el sentiment de ser responsable dels propis actes.
 - (jo puc) – desenvolupa la gestió dels sentiments i emocions.

Iniciativa

- La iniciativa és la capacitat i la voluntat de fer coses. La voluntat de provar és el que realment compta per generar iniciativa, no els projectes que, potser, no s'han pogut acabar.
 - (jo tinc) – reforça les relacions de confiança en els altres, ajuda a reconèixer els límits del comportament i augmenta l'acceptació d'ajut.
 - (jo soc) – reforça la sensació de tranquil·litat i predisposició, facilita la demostració d'empatia i solidaritat, promou la responsabilitat sobre les conductes i ajuda a estar optimista, segur d'un mateix i esperançat.
 - (jo puc) – afavoreix l'expressió dels sentiments i els pensaments, la solució de problemes, la gestió de sentiments i conductes i demana ajuda als altres.



Aplicació

- Es defineix com fer una tasca de forma diligent; és un pilar molt poderós i es veu potenciat per la seva connexió amb altres factors resilients.
 - (jo tinc) – té connexió amb els models que s'han d'imitar i els estímuls per ser independents.
 - (jo soc) – aconseguir objectius i planificar el futur.
 - (jo puc) – mantenir una tasca fins a acabar-la i resoldre problemes i demanar ajut.

Identitat

- Les preguntes més importants que un es formula durant l'adolescència per desenvolupar la pròpia identitat són:
 1. Qui soc jo?
 2. Com em veig respecte els altres de la meva edat?
 3. Com són les noves relacions amb els meus pares (i amb altres figures d'autoritat)?
 4. Què he aconseguit?
 5. A partir d'aquí, cap a on continuo el camí?

Quan s'obtenen respostes satisfactòries a aquestes preguntes, estem mostrant les nostres habilitats per controlar el nostre propi comportament, per comparar les nostres conductes amb els estàndards acceptats, per ser útils i poder proporcionar suport als altres. Els factors resilients no només han d'estar desenvolupats sinó que cal gaudir-ne. Per promoure la resiliència en joves adolescents, es poden considerar les pautes següents:

1. Equilibrar l'autonomia amb l'ajut; l'ajut ha d'estar sempre disponible, però no ser imposat.
2. Moderar les conseqüències dels errors amb afecte i empatia, de forma que el jove es pugui permetre el fracàs.
3. Dialogar i negociar alguns límits per augmentar la independència; conversar sobre noves expectatives i nous reptes.
4. Estimular l'adolescent a acceptar les responsabilitats de les conseqüències del seu comportament.
5. Animar i moderar la flexibilitat per escollir diferents factors resilients quan una situació adversa canvia.



El resum de les indicacions seria el següent:

1. Construir confiança.
2. Concentrar-se en la persona, no en el conflicte.
3. Mantenir una actitud positiva.
4. Establir grans expectatives i proporcionar l'ajuda necessària perquè el jove pugui assolir-les.

Examinar la resiliència fent el següent:

1. Proporcionar oportunitats per un treball seriós i un compromís comunitari.
2. Comprometre els pares.
3. Generar un sentit comunitari.

Preguntes per reflexionar sobre el concepte de resiliència

- Igual que valorem la importància del diagnòstic i de l'anàlisi de necessitats, hem de valorar la identificació dels recursos de la mateixa persona i del seu entorn i facilitar-ne la mobilització?
- La resiliència ens convida a considerar no només la persona, sinó també la seva xarxa de relacions socials?
- Tots nosaltres necessitem ser acceptats i que creguin en nosaltres?
- Passar el temps amb l'altre és estar disposat/da a escoltar?
- La qualitat i la sinceritat de la persona que escolta són importants per a algú que ha estat sotmès a situacions difícils?
- Una relació, per molt dèbil que sigui, és la condició necessària per desenvolupar la resiliència?
- Per què és necessari fer una mirada centrada en els elements que afavoreixen el progrés de l'infant i/o jove més que en les causes dels seus problemes?



Algunes reflexions per anar pensant

Com a docents:

- Vivim immersos en una cultura on el “model del dany” ens envaeix en gran escala des de la cultura professional fins a la cultura popular, disposem d’infinitat de recerques que ens manifesten les nostres dificultats però aporten poques solucions. Steven i Wolyn (1993) es pregunten a partir de diferents estudis sobre el tema: podem eludir el pessimisme que prediu el model del dany ? ... i ens responen ... “hem d’escoltar menys respecte la nostra susceptibilitat al dany i estar més atents envers la nostra capacitat de sobreposar-nos a les experiències d’adversitat”.
- Promoure la resiliència és conèixer la força més enllà de la vulnerabilitat. Apunta a millorar la qualitat de vida de les persones a partir dels seus propis significats, segons com ells perceben i s’enfronten al món...
- Estimular una actitud resilient implica potenciar aquests atributs, incloent-hi tots els membres de la comunitat (en el nostre, l’educativa) en el desenvolupament, l’aplicació i l’avaluació dels programes d’acció.
Adaptació de Munis, Santos et al (1998).

Compartint coneixements :

(Espai per registrar les experiències, idees clau, o propostes compartides entre tots els membres del grup).



5/ 'COACHING'

5.1/ INTRODUCCIÓ. CONCEPTUALITZACIÓ

La proposta de *coaching*, que es fa per treballar des de la tutoria personalitzada, vol donar desposta a una necessitat d'estratègies i formes de treballar amb l'alumnat per ajudar-lo a créixer.

La paraula *coaching* originàriament volia dir "entrenador", va sorgir als Estats Units d'Amèrica, on es va veure que l'entrenament dels esportistes tenia molt a veure amb tot el treball cognitiu i potenciador de la motivació individual i grupal per aconseguir els èxits mitjançant les millors fortaleces dels participants.

El *coaching* és un concepte nou al nostre país que, amb el poc temps que té, ha anat evolucionant molt ràpidament, han aparegut moltes escoles, tendències, però encara no hi ha un model unificat que defineixi clarament què és el *coaching*. Amb tot aquest panorama, el grup de Coaching per l'Acció Tutorial (CAT), que vàrem fundar a l'ICE de la UB fa dos anys, vàrem definir el *coaching* per a docents amb els següents termes:

"Essencialment, és una relació, un diàleg entre un tutor (*coach*) i un alumne (*coachee*) en un context orientat al desenvolupament.

Consisteix a acompanyar les persones individualment o en grup, mitjançant la comunicació; a identificar-ne les capacitats i transformar-les en habilitats".

Desgranem aquesta definició tot seguit:

En primer lloc veiem que apareix la paraula *relació*. El *coaching* busca establir una relació significativa entre tutor i alumne, una relació on el tutor és important per a l'alumne i l'alumne és important per al tutor, és un procés on a poc a poc va apareixent aquesta complicitat a la relació que fa que el diàleg que apareix sigui escoltat, amb tot el que això implica. Un diàleg que està orientat al desenvolupament.



Avui en dia és fàcil trobar que les relacions entre docents i discents es basen en la premisa de les mancances, en els dèficits, en el que l'alumnat no pot assolir, en les coses que no sap fer de moment, en els conceptes o actituds que segons el professor ha d'assolir.

El *coaching* parteix de les capacitats de l'alumne i no de les mancances, unes capacitats que l'alumnat, si vol, pot desenvolupar en habilitats, mitjançant l'acompanyament d'aquest tutor. El protagonista és l'alumne, que és el responsable del seu progrés, del seu creixement, de les seves actituds. El *coaching* és un procés d'acompanyament individual o grupal on l'eina principal de treball és la comunicació que s'estableix entre el tutor i l'alumne per aconseguir que aquest darrer prengui consciència de les seves possibilitats de desenvolupament.

Fixeu-vos que el rol d'aquest tutor no té res a veure amb el concepte del tutor clàssic, que era el que tenia la veritat absoluta i deia el que s'havia de fer. El tutor-*coach* lidera el creixement dels seus alumnes des de l'autoritat moral que li ha estat atorgada per l'alumne. Un tutor que escolta, legitima, i reconstrueix narratives més constructives.

Es parteix de la base que tothom s'explica la realitat de diferent manera, fa una construcció de l'entorn que l'envolta i ho fa segons l'estil cognitiu que cada persona té.

Ho podríem definir amb aquella famosa frase que diu:

'EL MAPA NO ÉS EL TERRITORI'

Les persones fem mapes del territori, fem esquemes de la realitat, ens expliquem la vida d'una determinada forma, que fa que ens puguem moure millor o pitjor en el territori, en el nostre entorn, o amb les postres emocions i actituds.

Quan jo dic, per exemple: "és un menjador bonic", m'estic movent en el meu mapa, "què vol dir bonic per tu?". Probablement no serà el mateix que per mi. O quan dic: "aquest nen és insuportable!!!", m'estic movent en el meu mapa, en la meva explicació de la realitat. Primer hauríem de definir de forma precisa què vol dir insuportable per poder entendre'ns tu i jo, i per valorar si aquesta "realitat" és gaire encertada, si

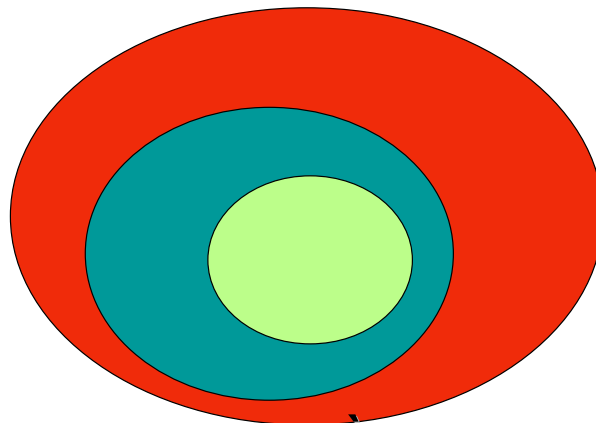


coincideix amb la meua, si és útil aquesta interpretació o si és limitant per a tu i per a les persones que t'envolten .

D'aquesta forma anem construint el nostre mapa, de forma totalment imprecisa, però amb un alt significat per a la persona.

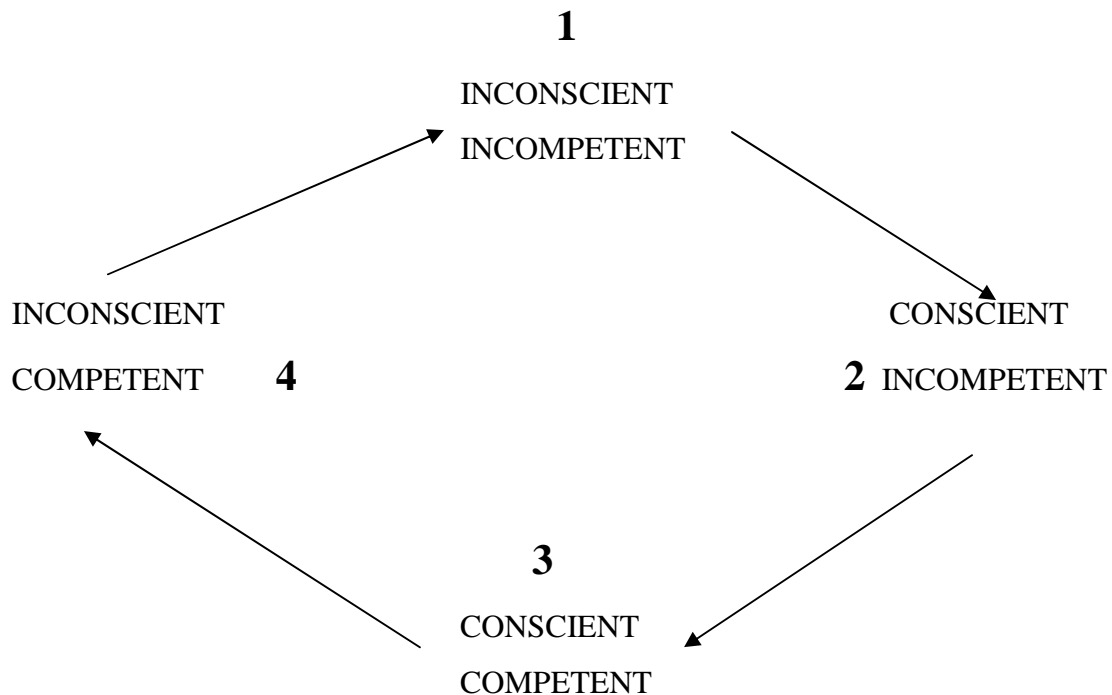
El *coaching* vol esbrinar quines creences i construccions narratives configuren el mapa de la persona, en aquest cas de l'alumne, i si l'ajuden a créixer o ben al contrari, el limiten sense deixar-lo desenvolupar. I a partir de la relació que s'estableix entre tutor i alumne intentar d'anar canviant, mitjançant la comunicació, la seva narrativa per una altra que sigui menys limitant.

El tutor, com hem dit, construeix una relació més o menys significativa, que tindrà més o menys influència, però el que és molt clar és que el tutor sempre té influència, la qüestió és saber en quines coses es pot influir pel canvi i en quines no es pot fer res de moment.



ZONA DE INFLUÈNCIA

A partir d'aquesta trobada entre tutor i alumne es van generant canvis, que es produeixen en la persona, però no de forma immediata. Es dona un procés que el podríem representar amb el quadre següent:



1/ La persona, en primera instància, no és conscient de les limitacions que té; per tant no pot evolucionar i adquirir les competències necessàries per millorar i fer allò en què té capacitats. No ha desenvolupat les habilitats, i a més a més no té l'actitud de voler-les assolir.

2/ En aquest segon moment l'alumne pren consciència de la seva incompetència o necessitat de canviar. L'objectiu de l'orientador és aconseguir que ho faci però, alhora, que sigui conscient de les capacitats i possibilitats que té per adquirir les habilitats necessàries i desenvolupar-les potenciant una actitud de voler ser competent.

3/ El següent pas és posar en marxa processos de pensament i activitats que propiciïn a la persona el canvi que possibiliti l'aprenentatge i el desenvolupament d'aquestes habilitats i, que per tant adquireixi les competències en allò que s'ha marcat.

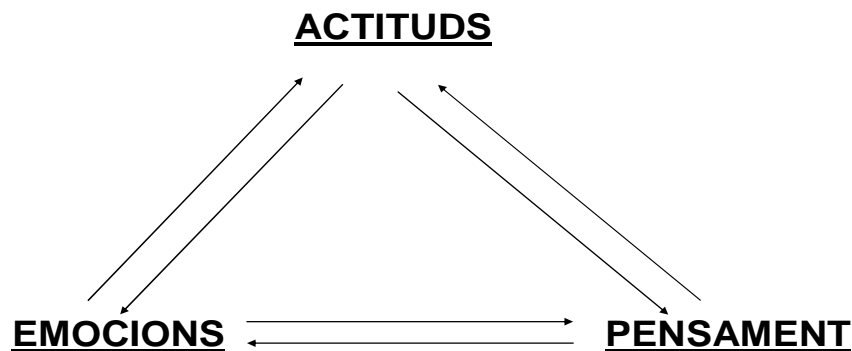
4/ Al final automatitza les seves competències i arriba a ser competent d'una forma inconscient i automàtica, per tornar a començar el procés amb noves necessitats que puguin sorgir.



Aquest cercle és constant, ja que sempre hi ha coses que cal millorar.

Per poder treballar i ser eficients, cal tenir en compte com establim la relació amb l'alumne, i quin aspecte serà el millor per fer-ho. És important tenir en compte la forma com podem intervenir amb un alumne, ja que totes les persones actuem a tres nivells diferents en la gestió relacional:

GESTIÓ RELACIONAL



Tant les actituds com les emocions i els pensaments estan interactuant continuament: en funció del que sentim fem una construcció cognitiva o una altra; en funció del que pensem sentir una cosa o una altra; i, depenent de la resposta actitudinal que donem, les nostres emocions i pensaments seran uns o altres. Per tant, segons l'alumne amb el que estiguem treballant, haurem d'entrar per un cantó o per un altre.

En veure tots aquests conceptes es podria generar certa confusió en els tutors, i no veure clara la diferència entre psicoteràpia i *coaching*, i pensar que s'està demanant un paper de psicoterapeuta; però no és el cas. Pensem que és necessari fer un aclariment.



La psicoteràpia treballa a partir de la psicopatologia d'una persona, a partir de símptomes poc adaptatius o destructius. El *coaching* treballa a partir de la salut mental, d'una persona que no presenta símptomes, que simplement vol millorar.

Com veiem, el *coaching* és un concepte prou ampli que recull idees ja presentades pels clàssics, com Aristòtil quan preparava Alexandre el Gran; o de l'època medieval, com Sant Isidor de Sevilla, que ja parlava de la importàcia d'adaptar-se als diversos tipus d'intel·ligència, aconseguint una comunicació mitjançant les paraules de les obres fetes i de l'exemple que ens dóna, entre moltes altres figures que han destacat en la història de l'educació, però són moltíssims mestres i pedagogs els que al llarg dels anys han fet evident la importàcia de la relació amb l'alumnes, d'establir una relació significativa per poder provocar canvis i processos de formació en l'alumnat.

Una de les aportacions del *coaching* són les estratègies de comunicació per millorar el nostre treball com a tutors, unes estratègies que es nodreixen de diferents models, com la PNL, el model sistèmic, el model cognitiu, o el model de la gestalt, entre d'altres.

5.2/ EL TUTOR I LA COMUNICACIÓ

El tutor té com a principal objectiu ajudar els alumnes a créixer d'una forma integral, ajudar que aprenguin un seguit de creences i valors que s'han establert a la nostra societat. El fet de potenciar certes experiències o reflexions fa que els alumnes hagin d'incorporar nous models de pensament que els ajudaran a sentir-se millor amb el seu entorn. El treball del tutor, ja ho hem apuntat abans, és acompanyar-los en aquest camí que fan, guiar-los i orientar-los perquè desenvolupin al màxim les seves capacitats i habilitats i, com hem dit, la comunicació i l'estil relacional que s'estableix entre tutor i alumne pren molta rellevàcia.

La comunicació és el mecanisme privilegiat que tenim els humans i que ens permet la construcció i l'explicació del món que ens envolta, així com la transmissió de la informació. És un procés molt sofisticat de codificació i descodificació del que volem explicar en el qual intervé la interpretació subjectiva a partir dels nostres valors i

creences que hem anat adquirint al llarg de la nostra vida. Aquesta comunicació és la que permet que s'estableixin relacions entre les persones, com entre el tutor i l'alumne. Cada tutor té el seu estil relacional propi i, m'atreviria a dir, no és ni bo ni dolent sinó més o menys útil. L'important és valorar si funciona, si fa falta incorporar alguna estratègia al nostre bagatge professional que en millori el treball.

5.3/ MECANISME DE LA COMUNICACIÓ

P. Watzlawick (1997) va assentar les bases de la comunicació al seu llibre *Teoría de la Comunicación Humana* i va presentar cinc axiomes a partir del seu estudi, amb el qual demostrava que eren universals, que es donaven a totes les relacions humanes.

1/ Primer axioma. És impossible no comunicar

Sempre estem comunicant, i sempre estem rebent informació, encara que no vulguem.

Sovint caiem en l'equivocació de pensar que l'altre no sap què pensem o sentim sobre ell, o quines intencions tenim. Hi ha una comunicació constant que reflecteix el nostre estat interior d'una forma més o menys clara en funció de l'atenció que posi el receptor.

2/ Segon axioma. Tota comunicació té dos nivells: el de contingut i el de relació

En aquest axioma Watzlawick ens assenyala que en tot procés de comunicació hi ha una part que és el contingut, allò que volem expressar, i una altra igualment important que és la relació. Fixem-nos en les frases següents:

Pots deixar de donar cops a la taula.



*Pots deixar de donar cops a la taula!!!
¿¿Pots..... deixar de donar cops a la taula???*

Veiem que el contingut és el mateix però allò que sí que canvia rotundament és la relació que s'estableix amb els nostres interlocutors a partir de cadascuna d'aquestes frases. Canvia el meu posicionament davant de l'altra persona.

Si jo sempre estic comunicant (primer axioma), i a la comunicació sempre hi va inherent un sistema relacional (segon axioma), això vol dir que sempre estic generant un tipus de relació o altre amb les persones que m'envolten i aquesta serà definida en gran part per la meva comunicació.

3/Tercer axioma. La naturalesa de la relació depèn de la puntuació de la seqüència

Els humans tenim tendència a repetir les pautes de comunicació i de relació. Imaginem que un alumne provoca a un company i que aquest darrer, per contestar-li i mostrar-li la seva superioritat, comença a molestar a classe; el professor el convida a deixar de fer-ho i l'alumne contesta al professor de mala manera per fer-se el valent davant del company (sense que el professor sàpiga per què ho fa); el docent el contesta de forma més contundent (tot pensant que és un atac a la seva persona); el noi s'hi enfronta i el professor intenta defensar la seva autoritat amb un atac frontal. Crec que no fa falta gaire imaginació per determinar com acabarà l'escena.

Segons la seqüència que escollim d'aquesta escena, la naturalesa del problema serà ben diferent. Si veiem actuar el primer alumne, la seqüència serà d'una manera; si veiem el segon alumne, serà diferent; i, si veiem només el professor, sobretot a la darrera part de l'escena, tindrem un professor que ens semblarà que no sap portar una classe. Però tot el procés té un sentit, tots són necessaris per explicar què ha passat: l'un no existeix sense l'altre i, com s'ha dit al principi, aquestes pautes de comunicació sovint es repeteixen.



Entenent i acceptant aquest axioma, si es vol canviar la seqüència hem de ser conscients de què està passant i quina resposta estem donant per poder trencar la seqüència repetitiva establerta i donar la resposta que ens sigui més útil.

Si nosaltres canviem la nostra resposta, obliguem l'altre a canviar la seva.

4/ Quart axioma. La comunicació es dona de dues formes ben diferents

Tota comunicació té dos components:

a/ Comunicació verbal o digital. Tots els continguts que expressem amb paraules.

b/ Comunicació no verbal o analògica. Tota comunicació que no es diu amb paraules. La gesticulació, l'expressió facial, la comunicació postural, la intensitat de la veu, entonació, volum, etc.

Es calcula que la credibilitat dels nostres missatges depèn un 80% de la nostra comunicació analògica. En conseqüència, el component no verbal de la comunicació és important a l'hora de transmetre el missatge que ens interessa

Si els continguts del missatge verbal són uns, que no em crec, i la meua comunicació no verbal és una altra (que probablement no puc controlar), el meu missatge digital quedarà desvirtuat i perdrà efectivitat.

Si vull que els meus missatges siguin efectius i potents, he de creure'm el missatge que estic transmetent..

Algú podria dir "es pot dissimular, bé que ho fan els actors". I sí, es cert, però no podem estar permanentment dissimulant la comunicació analògica. La comunicació no verbal està molt vinculada a la comunicació emocional, la qual no es pot dissimular. El bon actor és el que interioritza el paper que representa i se'l creu.



Per aquesta raó, si no ens creiem el missatge que donem a un alumne o a uns pares, possiblement no funcionarà, no tindrà efecte. Si sento ràbia, por, indignació, malestar, etc., cap a aquestes persones, d'una manera o altra o notaran i no sabran exactament què està passant, però se n'aniran sense creure res del que els hem dit.

És convenient entrar a les reunions amb alumnes o pares tenint clares les dues coses següents:

- Que el missatge sigui sincer i ens el creguem.
- Que els sentiments cap a aquestes persones predisposin a la col·laboració. Per exemple, en una reunió amb els pares d'un alumne que ve a classe brut, amb taques a la roba, sense fer els deures, amb la sospita que no menja adequadament, amb pocs límits interioritzats...., podem pensar que no realitzen les funcions parentals correctament i això ens fa despertar sentiments d'indignació i despreci cap als pares.

Ens podem imaginar què passarà en la relació amb aquesta família?

Poder reconvertir aquests sentiments en uns altres de més útils que puguin començar per acceptar i entendre les dificultats d'aquestes persones a l'hora d'exercir bé les seves funcions com a pares, ja sigui per dèficit personal o d'aprenentatge d'habilitats, o per qualsevol altra raó que desconexem. *És desitjable aconseguir que aquestes persones siguin importants per a mi, ja que ho notaran.* Tot això farà que escoltin o que hi hagi una bona predisposició a escoltar els missatges que els volem transmetre.

Això no és fàcil, requereix un entrenament, atès que els sentiments són els que són.

El primer pas és aprendre a ser conscients d'allò que sento cap a la persona que tinc al davant: si ho detecto i ho accepto, ho puc arribar a canviar a partir d'interpretar la realitat d'una manera diferent. De poder canviar la mirada.

La realitat no és més que una possible mirada en la construcció d'allò que passa al meu voltant, de com m'explico les vivències que percebo a partir de les meves creences prèvies.

5/ Cinquè axioma. La comunicació possibilita dos tipus de relació:

A/ Complementària: quan els intercanvis en la comunicació són complementaris o basats en la diferència jeràrquica; és a dir, quan en una relació entre dues persones una té més autoritat i l'altra la reconeix i l'accepta. Els dos rols són complementaris, no existeix l'un sense l'altre. Us podeu imaginar un professor sense alumnes? o un alumnat que no accepti l'autoritat del professor? o un metge sense pacients? o un capità de l'exèrcit negociant les seves decisions amb els soldats?

Som professors perquè tenim alumnes que accepten la nostra autoritat, ja sigui per delegació de la família, perquè la societat ens ha donat aquest rol o bé perquè ens ho hem guanyat.

Sigui com sigui, la relació natural amb els nostres alumnes és de complementarietat, una complementarietat flexible.

Perquè es pugui donar el procés natural de creixement personal i d'aprenentatge en els nostres alumnes, ha d'existir una relació de complementarietat, on hi ha una persona que té una certa autoritat (entenent que aquesta autoritat ha de ser flexible i no rígida).

No obstant això, hem de diferenciar entre autoritat i ser autoritari. Sovint s'ha creat una confusió poc desitjable. Una cosa és ser autoritari, un valor que avui en dia està poc acceptat i que no encaixa en l'estil de vida que busca la nostra societat, i una altra de molt diferent és tenir autoritat. L'objectiu final és la interiorització individual de



l'autoritat, on cadascú accepta les normes i el seu propi rol. Per arribar fins aquí, és indispensable l'aprenentatge mitjançant l'educació i entenent aquesta autoritat.

S'ha de deixar clar que tenir una relació complementària no vol dir tenir una comunicació distant amb l'alumne/a. La comunicació complementària no està renyida amb una relació propera.

Quan un alumne/a té un problema, recorre en darrera instància a la persona que té autoritat sobre ella, que és prou propera i que li transmet seguretat, per explicar-li què li passa. Una cosa és saber escoltar i l'altra és tenir autoritat.

Tot això que ens serveix per treballar com a professors és aplicable a les relacions entre pares i fills. Un fill no pot ser el col·lega del seu pare o de la seva mare.

Si a l'escola és necessària una relació complementària, en la relació pares-fills és imprescindible.

B/ Simètrica: quan els intercanvis tenen una relació d'igualtat. Dos alumnes, dos professors, dos metges, pare i mare, etc. És una comunicació en la qual la negociació ha d'estar sempre present, tot generant una relació de flexibilitat (cedint i aproximant necessitats de cada persona); si això no passa, es pot caure fàcilment en allò que s'anomena escalades simètriques, que són les escalades de confrontació per aconseguir els objectius que un vol sense estar disposat a cedir gens. És important desenvolupar la nostra assertivitat per mantenir els nostres punts de vista i manifestar les nostres necessitats, però sense oblidar la importància de preservar la relació.

Per arribar a acords duradors, cap de les parts d'una relació simètrica ha de sentir que perd. S'han de buscar solucions en les quals tots guanyin.



5.4/ ESTRATÈGIES COMUNICACIONALS

En aquest apartat volem fer palesa l'aportació d'algunes estratègies comunicacionals que poden ajudar a millorar les nostres relacions de forma més satisfactòria i útil.

A/ Confirmació / Desconfirmació. Confirmar una persona és mostrar-li que existeix, dir-li que ens importa, que és algú. No hi ha pitjor càstig que la indiferència. Imagineu que arribeu a la sala de professors, saludeu els professors presents i ningú no us contesta, quin sentiment us desperta?

Cada vegada que confirmem els nostres alumnes, de manera continuada i sincerament, aconseguim forjar una relació de significativitat, l'alumne percep que ens importa, que és important per a nosaltres.

Es pot fer de diverses formes:

- amb mirades
- amb preguntes
- fent observacions
- qualsevol expressió o moviment que reconegui a la persona

El fonamental és que ens importi relament l'alumne/a.

Igualment passa amb els pares: és important saludar-los i donar-los l'atenció que es mereixen, no només quan hi ha conflictes sinó des del principi de la tutoria per tenir una porta oberta en cas que posteriorment aparegui algun conflicte.

B/ Qualificar / Desqualificar. A la nostra societat, hi ha una tendència a desqualificar les coses que no es fan bé o que no ens agraden; i, sobre allò que es fa bé, no cal dir res. Això genera recel i distanciament, la qual cosa ens dificulta la nostra relació amb alumnes i pares. I, si una persona s'equivoca li direm que ho està fent bé? Evidentment no, però segur que podem trobar coses que faci bé.



És millor interpretar una conducta o uns resultats que no desqualificar directament la persona.

C/ Evitar sermons. L'ús de sermons és una pràctica que es dona entre els docents, que els fan servir especialment amb les persones que no actuen com nosaltres desitgem i esperem; i creiem o pensem que amb un sermó la seva actitud canviarà. Però no funciona així. Sovint ho podem comprovar: la reacció a un sermó és simplement una continuïtat de l'actitud que no desitgem i, probablement, el que aconseguim sigui la determinació de continuar-la per part del receptor com a resposta i necessitat de demostrar-se la seva independència, sobretot en adolescents.

D/ Evitar els "ja t'ho havia dit". Quan donem un sermó i no s'ha canviat l'actitud, com es pot preveure tal com hem dit a l'apartat anterior, i la persona s'equivoca, com prevèiem i havíem avisat, solem fer servir l'expressió "ja t'ho havia dit", una fórmula que farà que el nostre interlocutor s'allunyi encara més de nosaltres i que la nostra relació es vegi més deteriorada.

En aquests moments és millor utilitzar fórmules de responsabilització provinents del mateix individu, com:

"...s' ha creat una situació difícil, però no és la fi del món, segur que trobes una resposta.... has pensat en alguna cosa per solucionar-ho?"

"...m'imagino que no és la situació que esperaves; m'agradaria que pensessis una mica la resposta que donaràs, ja que estic convençut que sabràs com reconduir-ho..."



E/ Escoltar. L'escolta activa és una eina de comunicació molt potent, ja que els alumnes tenen necessitat de ser escoltats i, mentre parlen i expliquen allò que pensen van organitzant el seu pensament, van canviant la seva estructura de creences i es van adonant de coses que no havien vist abans, i que si ho haguéssim dit nosaltres abans no les haurien considerat.

F/ Treballar amb les preguntes. Una de les estratègies que funciona millor per ajudar al procés d'acompanyament personal són les preguntes, ja que activen el pensament i la necessitat de raonar la resposta. Implica un posicionament actiu de la persona. Tenim molts tipus de preguntes i les que ens poden ajudar més són:

1/ Preguntes obertes, que donen peu a múltiples raonaments i obliguen a buscar una resposta creada per l'alumne.

“Com ha estat això?”

“Què ha passat?”

“I tu, què n'opines?”

2/ Preguntes tancades, concreten la resposta i obliguen a elegir-ne la millor o la que més s'adapti a allò que pensa. Aquest tipus de preguntes ens ajuden a canalitzar i a centrar el tema cap on nosaltres volem.

“Has estat tu qui ha començat la baralla?”

“Quan penses començar el treball?”

“Què t'agraden més, les ciències o les lletres? i, dins de les ciències, la biologia o la medicina?”

3/ Preguntes circulars, ajuden a fer circular la informació i a potenciar l'empatia de la persona. Es basa a preguntar a una persona què creu que pensa o sent l'altre, sobretot quan tenim les dues persones presents, ja que permet aclarir moltes situacions.

“Què creus que en pensa ell d'allò que li has fet?”

“Com creus que se sentirà pel que t'ha fet?”

“Què hauria de fer el professor de matemàtiques després del que has fet?”



G/ Treballar amb paràfrasis i amb resums. Una altra estratègia que funciona molt bé són les paràfrasis o repetició d'alguns trossos d'allò que ens explica l'alumne/a.

(Nardone 2006):

“....., o sigui, en Xavier et va dir que l'examen era dijous i no divendres...”

També té molt bon resultat fer petits resums d'allò que l'alumne/a ens va dient, sobretot quan ens interessa destacar algun aspecte del seu missatge.

“...pel que em dius, entenc que va ser en Joan qui va agafar la pilota i la va penjar a la teulada del col·legi, i en aquell moment et va fer ràbia i t'hi vas tirar a sobre, va ser així?”

H/ Parlar desde el “jo”. Aquesta estratègia és molt útil quan volem fer valer els nostres drets i les nostres intencions, connecta molt amb l'actitud assertiva que tan bons resultats ens dona. Es tracta de parlar en primera persona quan hi ha alguna actitud que ens molesta o no acceptem, més que entrar a qualificar aquesta actitud amb una connotació negativa de la persona que la fa.

“...ja saps, Verònica, que no accepto que es parli mentre explico la lliçó”

“...l'actitud que tens em molesta i no l'accepto a classe”

J/ Buscar l'estat emocional adequat. Segons el que s'hagi de comunicar, he d'esperar a tenir un estat emocional bo, que no provoqui reaccions que no siguin útils. Sempre és millor deixar pendent per més tard la resposta que contestar precipitadament.

“....., penso que és molt interessant això que dius i, com que et vull donar una resposta amb tranquil·litat, quedem més tard i en parlem....”.

“....., és un tema molt important i m'agradaria parlar-lo amb tranquil·litat. Demà ho comentem.....”

“....., això ara no toca, quan acabi la classe en parlem.”

Així mateix, també hauré d'esperar que l'altre estigui en un moment emocional que faciliti l'atenció, la comprensió del missatge. En situacions de tensió, és millor esperar que es rebaixi; quan s'acaba de rebre una mala notícia, és convenient donar temps per acceptar el que ha passat.

I/ Generar expectatives. Quan volem destacar el nostre missatge, s'ha d'escollir el moment adequat, sense precipitar-se i generant l'expectativa necessària. Hem d'esperar que el nostre missatge sigui desitjat de ser escoltat, així és quan el contingut pren rellevància.

I/ Generar expectatives en els nostres missatges. Quan volem destacar el nostre missatge, s'ha d'escollir el moment adequat, sense precipitar-se i generar l'expectativa necessària. Perquè un missatge sigui escoltat s'ha de generar curiositat i interès.

No donar consells sense que ens els hagin demanat. Les nostres paraules tindran més força si és el nostre interlocutor qui ens les demana; en cas contrari, ens passarà com amb els sermons.



K/ No tallar la conversa. Evitar tallar la conversa del nostre interlocutor i esperar que s'hagi expressat completament. Aquest costum està molt estès a la nostra cultura, i és un estil comunicacional que debilita la nostra credibilitat i distancia la relació amb l'interlocutor. És convenient fer l'esforç d'escoltar plenament.

L/ No jutjar. No jutjar prematurament, pensar que el nostre interlocutor tindrà les seves raons importants per dir-nos el que ens diu; el problema és que no sabem per què ens ho diu.

M/ Ser concret i no generalitzar. Les generalitzacions no ajuden a concretar el canvi. És molt millor baixar a la concreció, a partir de casos o situacions que visqui el nostre alumne poder parlar-ne i que ens expliqui què ha fet, com..., i a partir d'aquí poder pot ser interessant que ell mateix generalitzi.



6. BIBLIOGRAFIA

Per aproximar-nos al context del projecte:

Oñate, J. Quintana, A. (2005) *Primera història de Badia del Vallès*. Centre Cultural Nova Badia: Badia del Vallès.

Per introduir-nos a la metodologia centrada en l'àmbit de les perspectives participatives:

Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutwot, G; i West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós

Montero, M. (2003). *Teoría i pràctica de la psicología comunitària*. Buenos Aires: Paidós.

Ruiz, J.I. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto

Vallès, M. (2003). *Técnicas cualitativass de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Per establir un marc teòric sobre el concepte de resiliència:

Barudy, J. i Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia*. Barcelona: Gedisa.

Barudy, J. i Marquebreucq, P. (2006). *Hijos e hijas de madres resilientes*. Barcelona: Gedisa.

Cyrułnik, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa.

Henderson, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy*. Barcelona: Gedisa.

Henderson, E. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.

Kotliarenco, M y Dueñas, V. (1992). *Vulnerabilidad versus resiliencia: una propuesta de acción educativa*. Santiago de Chile: Derecho a la infancia: 3er.bimestre.

Melillo, A. i Néstor, E. (2005). *Resiliència. Descubriendo de las propias fortalezas*. Barcelona: Paidós.

Morchio de Uano, L. (2000). *La construcción de autoimágenes positivas en los alumnos*. Barcelona: Novedades educativas, n 116

Rutter, M. (1985). *Resilience in the face of adversity : protective factors and resistance to psychiatric disorder*. British journal of psychiatry, vol.147,pp.589.

Per establir un marc teòric sobre el concepte de coaching y acompanyament:

Angel, P. i Amar, P.(2007). *Guía Práctica del Coaching*. Barcelona. Paidós.

Auberni, S (2007). *Convivir en paz la metodología apreciativa*. Bilbao Descleé de Brouwer.

Ausloos, G (1991). *Las capacidades de la familia*. Barcelona. Herder.

Botella, L. i Feixas, G. (1998). *Teoría de los constructos personales: Aplicaciones a la práctica psicológica*. Barcelona. Laertes,

Bou, J.F (2007). *Coaching para docentes*. Alicante. ECU.

Cano,E (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona. Graó

Faber, A i Mazlish, E. (2002). *Cómo hablar para que sus hijos estudien en casa y en el colegio*. Barcelona. Medici.

Marina, J.A. (2004). *La inteligencia fracasada. Teoría y Práctica de la estupidez*. Barcelona. Anagrama.

Whitmore, J (2003). *Coaching*. Barcelona. Paidós Empresa.

Per ampliar coneixements :

Bauman,Z. (1999) *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura económica.

Bowlby,J (1998) *El apego*. Barcelona. Paidos.

Arnaiz, V. (2004). *Jugant, jugant... l'ofici de créixer*. Barcelona : Graó.

Cyrułnik, B. (2004). *Del gesto a la palabra. La eteologia de la comunicació en los seres vivos*. Barcelona: Gedisa.

Gardner, H. (2005). *Intel.ligències múltiples*. Barcelona: Paidós.

Giner,A i Puigardeu,O. (2008) *La tutoria i el tutor. Estratègies para su pràctica*. Barcelona Horsori.

Morgado, I (2007). *Emociones i inteligencia social*. Barcelona: Ariel.

Palou, S. (2005). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Barcelona: Graó.

Panchon, C.(1998). *Manual de pedagogía de la inadapación social*. Barcelona: Dulac.

Sanchez, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades*. Barcelona: Graó.

Torrallba, F. (2006). *L'art de saber escoltar*. Lleida: Pagès.

Rygaard, N. (2008). *El niño abandonado*. Barcelona. Gedisa.

Llocs web

Departament d'educació

<http://www.xtec.cat>

Institut d'observació de la infància

<http://www.ciimu.org>

Organització Mundial de la Salut

<http://who.int>

Altres documents sobre resiliència

<http://www.grif.ub.org>

<http://www.hospvd.ch/public/chuv/bdfm/cdsp/selection/resilience.pdf>

<http://www.bice.org/telechar/rxd/vanistendael-resilience.doc>

<http://www.adolesc.org/pdf/Resilx9.pdf>

<http://www.uv.es/-colomerj/adolescencianevo.htm>