

CAPÍTOL 6

ESTUDI DE CAS

INSTITUT MANUEL VÁZQUEZ MONTALBÁN

6. ESTUDI DE CAS. INS MANUEL VÁZQUEZ MONTALBÁN

En el capítol es fa un relat de l'accés a l'escenari de l'IMVM amb l'entrada i de l'estada a l'institut, així com la recollida de dades amb les tècniques previstes.

Recollides les dades en el període de temps d'anàlisi sistemàtica previst, s'ha elaborat l'anàlisi de l'èxit en un marc inclusiu en les dimensions d'estudi: sentiment comunitari, diversitat, convivència, currículum, organització i funcionament, i innovació - formació - treball en xarxa.

6.1. Accés a l'escenari i desenvolupament de la recerca

6.1.1. Entrada

La primera impressió trucant al timbre de l'Institut Manuel Vázquez Montalbán (IMVM) va ser la d'un centre tancat, una institució freda, situada en un lloc ampli i obert, però amb les persianes abaixades. Des de l'exterior, es tenia la impressió que a dins no hi havia activitat, si no hagués estat perquè al pati alguns alumnes estaven fent educació física.

El conserge va obrir i es va preguntar pel director, amb qui feia uns dies s'havia parlat per telèfon i s'havia concertat una entrevista amb l'equip directiu.

L'investigador estava intranquil, tenia moltes ganes de començar el procés, però el seu nou paper d'investigador el feia estar en guàrdia. Era una doble sensació de proximitat, rigor, sistematització, però a la vegada flexibilitat, lligam...



L'èxit educatiu en un marc inclusiu de l'Etapa Secundària Obligatòria

Josep Bazoco García

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSITAT DE BARCELONA
FACULTAT DE PEDAGOGIA

PROGRAMA DOCTORAT
EDUCACIÓ I SOCIETAT

**L'ÈXIT EDUCATIU EN UN MARC INCLUSIU DE
L'ETAPA SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA**

Realitzada per:

Josep Bazoco García

Dirigida per:

Dra. María Ángeles Marín Gracia

Dr. Jaume Del Campo Sorribas

Barcelona, 2014

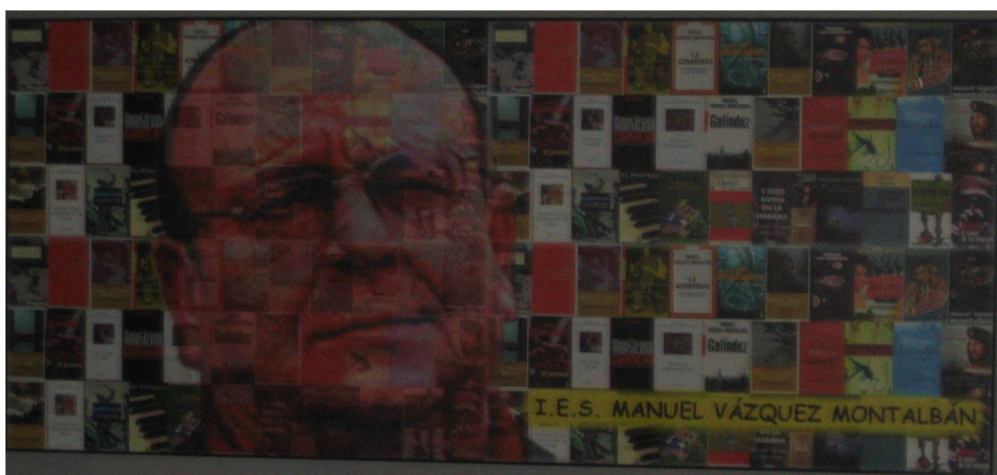


Universitat de Barcelona

Va haver-hi un contrast entre la imatge externa i la de després de tancar la porta del centre per conduir l'investigador cap al despatx de la direcció.

L'espai era molt lluminós a l'interior, amb una gran nau central, on anaven a parar els passadissos que conduïen a les aules, oberts en dues - tres plantes.

La decoració constava de grans plantes d'interior i un mosaic que rebia els visitants amb la imatge de Manuel Vázquez Montalbán. També hi havia suros i cartelleres, una mica nues, i arribant al despatx, es podien trobar les taquilles dels alumnes i un grafiti que semblava fet per l'alumnat en la paret.



Imatge 1. Mural passadís de Manuel Vázquez Montalbán

De fet, la primera impressió des de l'exterior no es corresponia amb la que es tenia ja a l'interior del centre.



Imatge 2. Passadís central IMVM

Entrant el despatx, hi havia el director, el cap d'estudis i el coordinador pedagògic en una taula rectangular de treball, de tipus antic. Seria l'administrativa, tal com va informar el director, l'encarregada segurament de proporcionar dades del centre.

Es va explicar la recerca i el disseny en els seus objectius, tècniques i necessitats. Van fer preguntes sobre a qui s'entrevistava, s'observava... Davant de la idea de procés comprensiu i qualitatiu poc prefixat, es van incomodar.

Després d'explicar la recerca en l'èxit en un marc inclusiu, van encabir-la en l'alumnat amb NEE. Es va matisar, doncs, que aquest no era l'objectiu, sinó que es tractava d'una visió d'educació inclusiva per a tothom; van manifestar que els semblava interessant la perspectiva, però complexa, cosa que ja se sabia.

Des del centre es veia aquest treball positiu i esperaven que al final es pogués obtenir aquesta visió interpretativa externa, i algunes oportunitats per fer el curs vinent en el pla anual de centre. Tanmateix, van considerar que la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) fos la que ho aprovés i la que es relacionés amb la recerca.

En acabar, i acordar l'assistència els dimecres a la CAD per explicar la recerca, el coordinador pedagògic que, sense saber-ho havia coincidit amb l'investigador en una formació del Departament d'Ensenyament, van estar xerrant i va fer de guia a l'hora d'ensenyar el centre. Després de la visita, es va confirmar que era un centre agradable, amb moviment d'alumnat, soroll, i una vitalitat de situacions... Això començava a agradar a l'investigador.

El primer dimecres en la reunió de la CAD, hi assistien professionals del centre: psicopedagog, coordinadors de primer cicle i segon de l'ESO, coordinadora LIC, representant USEE i aula d'acollida; també professionals de serveis educatius externs: coordinadora LIC externa i la psicopedagoga de l'EAP.

El coordinador pedagògic va donar la paraula a l'investigador, que explicà la recerca i la proposta de disseny.

La idea va agradar a tothom, tot i que continuaven pensant que la recerca es podia focalitzar millor en els recursos específics d'atenció a la diversitat. Es manifesta de nou que no és la finalitat de la investigació, però s'accedeix a començar per aquests recursos i seguir amb contextos més ordinaris, com s'havia previst en la seqüència de la investigació.

P2. Observacions reunió CAD, 13 d'octubre (11-16)

"Lluís em dona la paraula per tal de presentar l'estudi que vull realitzar. Els passo un petit guió de la pretensió de l'estudi (vegeu guió).

Els assistents a la reunió plantegen que és interessant observar els recursos específics de l'atenció a la diversitat, jo els comento que també, però que va una mica més enllà i que el que es pretén és observar l'aula ordinària, l'atenció a la diversitat i la visió inclusiva.

Hi ha molta predisposició. Comenten que els agrada que l'estudi es realitzi des d'un professional que està en llicència d'estudis i que té l'experiència docent de 23 cursos.

La Isabel, la coordinadora de 3r, comenta que li sembla molt interessant i que ella participaria en un altre moment, però que en el nivell de 3r hi ha moltes dificultats i ella té molta feina. Comenta de manera crítica, que això de les llicències i tesis queden en calaixos morts i que és interessant, però que ella no pot fer-ho; però creu que malgrat ella no pugui

assumir-ho, seria interessant que jo anés a la reunió de nivell de 3r i a explicar-ho, ja que aquest curs s'ha fet una manera nova d'agrupar i estaria bé que algú de manera externa ho observés per valorar conjuntament l'experiència. Ens convida a anar a la propera reunió de 3r aquest divendres. Jo li comento que em sembla bé anar-hi, però que caldria que ho organitzés, i que ara estava en una fase inicial d'entrada al context, i que una vegada que ho tingués dissenyat l'hi presentaria.

Malgrat es mostra contundent en les formes, es veu una persona accessible, tot i que va una mica desbordada i caldrà anar-hi treballant”.

La coordinadora de segon cicle d'ESO manifesta que ella no està d'acord amb totes aquestes investigacions i llicències d'estudi del Departament d'Ensenyament perquè després queden arxivades sense cap utilitat. Certament, no s'hi està d'acord, però se li explica que s'aprofita el temps de la llicència i que és una recerca qualitativa per a la tesi doctoral. Ella hi insisteix i de manera contundent, però molt respectuosa, dient que li agrada que l'investigador sigui proper a la institució de l'ESO i que tingui un paper d'observador participant. Ella, però, no s'oferia ni a entrevistes ni a observacions a l'aula.

Aquesta actitud ja era esperada per una part d'alguns dels docents. Malgrat tot, el mes de desembre es va proposar a la coordinadora fer-li l'entrevista i hi va estar encantada. A més, es van realitzar unes observacions en la seva tutoria i en el taller del laboratori.

Es va arribar a aquest punt gràcies a compartir moments, xerrades, esmorzars, etc. amb ells i gràcies a l'assistència a les reunions de la Comissió Social (CS) a què el psicopedagog va convidar l'investigador a assistir-hi amb altres professionals.

La CAD i la CS es van alternant els dimecres i, des d'octubre a gener, s'estableix un un lligam. En la CS es presenta la recerca i es coneixen altres professionals externs: serveis socials i tècnica d'Educació de l'Ajuntament.

La CAD estableix que comenci l'estada en dos recursos del centre: aula d'acollida i el programa diversificat de 4t i, més endavant, la USEE. En sortir de la reunió, gràcies a una conversa amb les dues responsables (tutora AA, i tutora programa diversificat de 4t), s'estableix el calendari d'assistència: a l'aula d'acollida en uns dies en què tenen molts alumnes i van una mica desbordats. Manifesten que se'ls pot donar un cop de mà; en el cas del 4t, es concreten dos dies a la setmana amb la tutora en la sessió de tutoria i català.

Es treballen deu dies en aquests recursos i amb les dues comissions, i es comença anar ampliant l'estada a les aules ordinàries, reunions amb la LIC, reunions de seguiment, reunions equips docents... L'estada a les aules ordinàries es decideixen a partir de l'alumnat de l'aula d'acollida que condueix, com fent un seguiment en el context ordinari per després tenir la visió de tothom.

La sensació inicial de l'investigador de fredor i soledat es va convertint en un impressió d'acompanyament. La tutora d'aula d'acollida anava a esmorzar fora del centre, on va el professorat i convida l'investigador a acompanyar-la; el moment de l'esmorzar es converteix en un espai informal freqüent d'una gran riquesa de contactes i comentaris..., quan s'acorden observacions, es fan comentaris, es pregunta sobre la tasca de l'investigador, es fan comentaris generals sobre l'educació i la diversitat que es van anotant en el diari de camp. Es tractava d'un espai no previst, però d'un gran valor de recollida de dades informals i des d'on s'han planificat moltes actuacions.

La seqüència s'ha anat gestant de forma natural. En molts moments, l'investigador estava sorprès de com s'anava organitzant i desenvolupant la recerca sense postissos i amb un teixit harmònic. Es fa èmfasi en aquest aspecte perquè ha aportat seguretat i un procés de naturalitat molt positiva; els mateixos professionals dels escenaris anaven disposant el circuit de la recerca preguntant quan anava a l'aula, informant-me d'actes de l'AMPA i generals del centre.

Se sentia la direcció també a prop quan anava preguntant com anava, si calia alguna cosa i, malgrat la manca de temps del director, s'han pogut trobar moments per xerrar de manera informal. L'equip directiu també va facilitar l'accés de documentació a través de la intranet del docents.

Aquest procés natural ha suposat passar dels recursos específics als contextos ordinaris i, en concret:

- Tutoria
- Instrumentals: català, castellà i matemàtiques
- Científic i tecnològic

RECURSOS ESPECÍFICS		AULA ORDINÀRIA	EQUIP DE NIVELL	Escenaris indirectes
AULA D'ACOLLIDA		1r B/C	1r ESO	Comissió de Delegats
4t DIVERSIFICAT		2n A/C	2n ESO	Comissió de Convivència
USEE		3r A/C	3r ESO	Comissió Atenció a la Diversitat
GRUPS REDUÏTS		Tutoria	4t ESO	Comissió Projecte 1x1
INSTRUMENTALS		Ciències/Tecno		Associació de Mares i Pares -AMPA-, Consell Escolar
		Instrumentals		Departaments de matèria/orientació
				Equip docent
				Juntes d'avaluació
FONTS D'INFORMACIÓ:	ALUMNAT, PROFESSORAT, FAMÍLIES PROFESSIONALS, COORDINADORS CAPS DE DEPARTAMENT			

Taula 39. Procés de recollida de dades a l'IMVM

Cal tenir present que al centre es considera que la promoció de 2n és força atípica, ja que el professorat i l'equip directiu parlen d'una bona promoció d'hàbits i d'actitud de treball, així com d'habilitats i de capacitats. Des de l'equip directiu, es creu en una promoció desitjada pels docents i plantejada com a model, aspecte que caldrà tenir present en l'anàlisi.

En canvi, la promoció de 3r es caracteritza per ser una promoció força desestructurada i comenten que aquest curs s'ha realitzat com a experiència l'agrupació de l'alumnat de manera homogènia per poder oferir respostes a la diversitat.

En el cas de 4t, des de fa 4 cursos, s'organitza un grup diversificat amb alumnat que no ha aprovat i ha tingut dificultats de promoció al llarg de la seva escolaritat i amb un programa adaptat i divers –treball a empresa, treball cooperatiu, projectes comunitaris... –, busquen l'èxit en obtenir el graduat de secundària.

6.1.2. Actuacions realitzades

Les actuacions realitzades han estat ajustades a la realitat, però es pot dir que han seguit els paràmetres planificats i establerts. La pauta d'observacions d'aula d'acollida i programa diversificat de 4t, així com la comissió socials (CS) i la comissió d'atenció a la diversitat (CAD), ha servit per anar formant part del centre i anar establint-hi observacions, reunions, entrevistes... en contextos ordinaris i en recursos específics.

A continuació, es mostren les actuacions realitzades de manera detallada, en què es poden veure aquesta seqüenciació teixida de manera natural.

SETEMBRE – OCTUBRE – NOVENBRE – DESEMBRE - GENER - FEBRER - MARÇ	
INSTITUT MANUEL VÁZQUEZ MONTALBÁN	
Presentació i entrada als escenaris. Recollida documental • Entrevista inicial amb l'equip directiu. Presentació recerca. • Presentació recerca a la CAD i decidir entrada i/o escenaris. • Establiment d'una pauta: - o Observacions setmanals a l'aula d'acollida i 4t A diversificat. - o Observacions setmanals reunions: Comissió Social (CS) i Comissió Atenció Diversitat (CAD) • Recollida documental inicial.	
OBSERVACIONS	ENTREVISTES
Observacions generals - o Selecció Consell Escolar - o Festa de Nadal – LIBDUP – - o Festa de Sant Jordi - o Acte intern de Manhausen - o Acte extern sobre educació eleccions municipals – regidor - o Acte extern Arcadi Oliveres - AMPA i C. Socials - o Sessions de pati, estada en passadissos... - o Esmorzars amb diferents professionals - o Calçotada familiar	
Observació 4tA programa diversificat - Català - Habilitats socials i comunicatives - Projecte tecno i mates	- Entrevista tutora - Entrevista Serveis Socials, Ana habilitats socials i comunicatives. - Entrevista César i Toni – projecte comú tecno mates –

SETEMBRE – OCTUBRE – NOVEMBRE – DESEMBRE - GENER - FEBRER - MARÇ	
INSTITUT MANUEL VÁZQUEZ MONTALBÁN	
	Projecte de ser candidats, elaboració d'un programa i eleccions Entrevista Elsa – Promoció de l'Ajuntament Entrevista Txell – tècnica educació.
Aula d'acollida Observació continuada	Entrevista tutora Entrevista professional LIC Entrevista professora – Carme - Entrevista alumnes
Observació grup ordinari 2n C Tutoria Català Matemàtiques Ciències Grup ½ laboratori ciències Tecnologia	7 entrevistes alumnat 2n C: 3 recursos específics (aula d'acollida) i 2 delegats i 2 alumnes 4 entrevistes professorat 2n C: tutora-català / mates/ tecnologia / ciències
Observació grup ordinari 2n A Tutoria – Català Ciències grup ½ taller tecnologia Matemàtiques C. Socials	7 entrevistes alumnat 2n A: 2 recursos específics (aula d'acollida + USEE) i 2 delegats i 2 alumnes 4 entrevistes professorat 2n A: català / mates/ tecnologia/ ciències / socials
Observació grup ordinari 1r C Tutoria – Ciències Tecnologia Matemàtiques	3 entrevistes professorat 1r C: tutora/ciències-tutora/mates 6 entrevistes alumnat 1r C: 2 alumnes recursos específics (USEE), 2 delegats i 2 alumnes
Observació grup ordinari 1r B Tutoria – Ciències ½ grup taller tecnologia Ciències socials	Entrevistes professorat 1r B: català/ ciències socials Entrevistes alumnat 1r B: 2 alumnes recursos específics (USEE), 2 delegats i 2 alumnes
Observació 3er A Tutoria Matemàtiques Tecnologia alumnat pràcticum	Entrevista professorat 3r A: tecnologia Entrevistes alumnat 3r A: 2 alumnes recursos específics (USEE), 2 delegats i 2 alumnes
Observació 3er C Tutoria ½ grup taller tecnologia	Entrevista professorat 3r C: tutor Entrevistes alumnat 3r C: 2 alumnes recursos específics (USEE), 2 delegats i 2 alumnes.
Observació agrupament flexible 3r Català Castellà Matemàtiques	Entrevista professorat català
Observació agrupament flexible 1r Català Castellà	
Observació USEE	Entrevista professorat: tutora i professor Entrevista educadora USEE Entrevista Educadora centre
Observació reunions Comissió Atenció Diversitat Comissió Social. Comissió Pedagògica Juntres d'Avaluació 4t diversificat, aula d'acollida Equips docents de 1r, 2n i 3r Tutors Departament d'Orientació i aula d'acollida	Entrevista coordinadores d'equips docents Entrevista cap de departament: orientador
	Entrevista director Entrevista cap d'estudis Entrevista coordinador pedagògic Entrevista 2 pares de 1r

SETEMBRE – OCTUBRE – NOVEMBRE – DESEMBRE - GENER - FEBRER - MARÇ	
INSTITUT MANUEL VÁZQUEZ MONTALBÁN	
	Entrevista 2 pares 2n Entrevista 2 pares 3r
Qüestionaris	
Grups d'alumnes: 2n A/ 2n C/ 1B/ 1r C/ 3r A	Professorat
Famílies	

Taula 40. Registre detallat d'actuacions a l'IMVM

Les actuacions han comportat la recollida de la informació seguint el disseny planificat.

Veure **Annex 12. "Planificació i dietari de recollida de dades"**.

6.1.3. Recollida de dades amb les estratègies planificades

La recollida de dades realitzades a partir de les diferents eines s'ha concretat en aquest nombre en cada eina que sintetitzem en el següent quadre, partint de la previsió realitzada en el capítol anterior.

DOCUMENTACIÓ	OBSERVACIONS	ENTREVISTES	QÜESTIONARIS
1 diari de camp 25 documents d'aquest diari 15 seleccionats per processar Atlas ti5	General centre: Àlbum extens de fotos 33 seleccionades per processar l'Atlas ti5 5 observacions (LibdubNadal, Sant Jordi, exposició Manhaussen, xerrada regidor, xerrada Arcadi Oliveras) Anotacions diari de camp	Alumnat: 22	Alumnat: 71
	Recursos específics: 17	Professorat: 15	Famílies: 36
	Aula ordinària: 37	Equip directiu: 3	Professorat: 8
	Reunions: 21	Professionals externs: 8	
		Famílies: 6	

Taula 41. Nombre específic de dades recollides en l'IMVM

La recollida de documentació en l'IMVM ha estat superior del que estava previst en un primer moment amb la intenció de poder validar les tècniques de recollida d'informació.

Les entrevistes dels alumnes es van ajustar quant al vocabulari, així com en la reiteració d'idees, aspecte que també va passar amb les entrevistes a les famílies. Aquestes últimes s'havien dissenyat en clau docent i professional, cosa que calia replantejar-se. En un primer moment, es van fer en el mateix moment de fer-les, però el disseny es va refer a l'hora de passar-les als altres dos centres. Els qüestionaris als docents també

eren extensos i molt amplis, cosa que era poc agradable. En contestar-los, els docents manifestaven que les entrevistes eren similars, en canvi va valorar l'eina de l'entrevista com més enriquidora i que el qüestionari ajudava a la reflexió individual. El plantejament va ser simplificar-la per als altres centres.

El qüestionari de l'alumnat inicialment tenia un vocabulari tècnic que dificultava que es pogués contestar de manera autònoma. Es va modificar, però la constància de l'alumnat i l'actitud dels tutors davant d'aquesta tècnica va portar que calgués que l'investigador ajudés i acompanyés a l'hora de passar-lo. Es va convertir en una activitat de la sessió de tutoria agradable, primer es va omplir de manera sistemàtica; després de recollir els qüestionaris, es van valorar, comentar i considerar entre tots.

Totes les dades recollides amb les estratègies es poden veure en **Annex 13. "Dades digitalitzades de cada cas. Processament Atlas ti 5 i SPSS 2.0"** .

6.1.4. Estada a l'institut –IMVM–

L'estada va estar marcada per una doble visió: la institucional i la de comprensió del caps particular de l'IMVM.

L'investigador ha gaudit, amb una mirada oberta, flexible i comprensiva, de la recerca i de totes les experiències que li han aportat les persones. No ha descartat cap possibilitat de conèixer la realitat, ni agents, ni espais..., només quan veia que es desviava de la recerca. Per exemple, algun docent ha fet de manera insinuada preguntes i comentaris sobre alguna observació a determinats docents i l'actitud de l'investigador ha estat de discreció i de confidencialitat, valorant tothom. Tot i així, s'ha sentit acollit, ja que ha estat molt fàcil accedir-hi a l'hora de fer les actuacions i d'anar decidint-les.

Es va començar visitant el centre quatre dies setmanals reduint-los a mesura que es feia l'entrada als altres dos centres.

D'una banda, també cal comentar que, en algun moment, des de la direcció s'ha demanat algun consell o algun tipus d'implicació a l'investigador. Així per exemple el director de l'institut va demanar de compartir el nou decret sobre l'organització de centres i comentar-lo, cosa que es va fer en una tarda de manera informal, però reflexiva.

D'altra banda, també es va plantejar la possibilitat de col·laborar en l'elaboració al centre del Pla de Convivència, però l'investigador la va declinar ja que es considerava que no era adient per a la recerca pel grau d'implicació que significava amb el centre.

En alguna reunió, s'ha preguntat de manera directa l'opinió de l'investigador, que sempre ha buscat contestar sense un posicionament, però sí participant-hi.

S'han donat moltes situacions disteses com esmorzars, xerrades als passadissos, a la porta del centre..., i amb molts docents i alumnes, així com amb professionals externs. Han estat moments molt enriquidors que han proporcionat, sovint, moltes dades informatives. A vegades, fins i tot anant cap al cotxe o passejant pel barri hi ha hagut moments de xerrar, comentar, cosa que ha afavorit que hi hagués una gran dialèctica amb el context i els agents.

Els professionals externs i el regidor d'Educació, també en trobades informals com ara, esmorzars, xerrades, etc., han estat en tot moment agradables i disposats a col·laborar-hi. Han preguntat pel decurs de la recerca, per les necessitats per desenvolupar-la i, quan ha calgut, han convidat l'investigador a les institucions municipals.

Es destaca, a més, el caliu de les entrevistes de treball a les quals s'ha assistit amb la professional de l'EAP del Departament d'Ensenyament i la professional de Serveis Socials, cosa que ha permès conèixer prou bé les institucions de la comunitat.

La sensació agradable ha estat present en general, però sobretot en esdeveniments de caire més familiar, com ara, el sopar de Nadal o una calçotada en el mes de febrer amb les famílies de docents i professionals externs. En aquests moments, l'investigador va participar amb la seva família amb un nivell alt de convivència i va compartir estones lúdiques que reflectia el grau humà.

Les observacions en els diferents escenaris s'han realitzat dins del que estava previst, només una professional va manifestar que preferia no participar-hi.

Les observacions generals de pati, passadissos, cartelleres... han estat moments agradables, amb càmera en mà sovint i en companyia d'alumnes o professors parlant de manera distesa.

L'investigador ha estat convidat a nombrosos actes, com per exemple de l'AMPA o de les eleccions del municipi, o bé ha assistit a actuacions generals de centre o a d'altres, com ara, a la xerrada del regidor d'Educació en la biblioteca de l'institut; la xerrada de l'Arcadi Oliveres; la festa de Sant Jordi; i el Libdup de la festa de Nadal, per cert aquesta festa meravellosa quant a convivència i clima general.

En les observacions als recursos específics, l'alumnat acabava veient l'investigador com un professor més, de manera que quan passava o era a l'aula li preguntaven, li demanaven ajuda... Els professors dels recursos específics, en molts moments, també li encomanaven tasques individuals amb els nois, es repartien feines i li assignaven tasques ("Això, li ho preguntes al Josep" o "Li pots explicar això?").

A l'aula ordinària, la participació ha estat menor i puntual, a causa de la metodologia, encara que en els moments en què l'alumnat havia de fer alguna activitat o era al taller, s'ha tingut un paper més actiu i participatiu. Dos docents han aprofitat que hi era per fer una activitat on es podia fer una tasca més de treball en grup.

La professional de Serveis Socials, després d'una conversa en relació amb l'acció tutorial, fa una demanda a l'investigador per organitzar de manera col·laborativa una dinàmica d'habilitats emocionals i socials en la tutoria del Programa Diversificat de 4t. Se'n va dissenyar una a partir d'un treball amb un paracaigudes. Es va accedir, doncs, ja que s'havia fet el procés d'observació de la seva tasca, i es va planificar de manera conjunta.

A les aules ordinàries, quan hi havia situacions conflictives, l'investigador en alguns moments ha estat tens, ja que estava clar que no havia d'intervenir-hi, eren situacions força violentes que neguitejaven molt. També en alguns moments s'ha sentit per part de l'alumnat el comentari de "hoy no hay mucho follón porque está el Josep".

Després de les observacions, l'alumnat pel passadís es dirigia a l'investigador per parlar d'aspectes de l'aula o per preguntar-li sobre la seva dedicació. Tot ha estat molt cordial i agradable. Els docents han presentat l'investigador als estudiants pel nom i punt, i d'altres ho han fet amb la visió que era un professor col·laborador que estava fent un estudi.

Les entrevistes s'han fet d'una manera coordinada a partir de les observacions i, en el cas de l'alumnat, s'han mantingut en un despatx del Departament d'Orientació, un espai agradable per a professorat, famílies i professionals externs. Algunes s'han realitzat en les seus dels professionals, o en el cas d'alguns professors, en els seus departaments.

"Tinc poca estona" ha estat el comentari més freqüent del professorat a l'hora de fer les entrevistes, tot i que després aquella estona es convertia normalment en una hora o hora i mitja en què abocaven el que pensaven i que els servia per adonar-se que hi ha coses positives i coses a millorar. També declaraven que hi ha molta soledat en la tasca docent i que, malauradament, hi ha pocs moments per a la reflexió, el diàleg i la comunicació.

Quant a les entrevistes amb l'alumnat, reconeixem les dificultats perquè els o les estudiants entressin en una situació d'entrevista, per bé que després d'una estona agafaven el ritme. En aquest sentit, s'ha ampliat el nombre de les entrevistes previstes.

Les entrevistes a les famílies han estat molt complicades de concertar i establir per la seva disponibilitat. S'ha arribat a obrir l'espai de l'entrevista als caps de setmana, per la qual cosa finalment es va optar per obtenir informació de les famílies per via del

qüestionari, que va funcionar. Per tant, se'n van passar un major nombre aprofitant que el centre també n'havia de passar algun sobre el Pla de Convivència.

En la documentació del centre, es posa de manifest un alt volum de documents, als quals es poden accedir a través de la intranet del centre, però que està força desorganitzada i no acaba de quedar clar quin és el document en ús. També per part de l'equip directiu i dels professionals es posa de manifest el cansament d'elaborar documents que després queden en els calaixos o en paper mullat.

Després de seleccionar i classificar molta documentació, s'ha recopilat molta informació documental. Cal destacar que el document referencial de tothom és el Pla Anual de centre de cada curs i que la resta de documentació no és gaire coneguda ni difosa en la comunitat educativa perquè queda arxivada o en repositoris de la web. Finalment, l'equip directiu ha demanat tota la informació recollida en la investigació per poder-la tenir de forma aglutinada i ordenada.

Els qüestionaris, que han estat implementats en les tutories, s'havien elaborat amb un llenguatge adient, perquè fossin de lectura pausada i amb aclariments, tot i així es van detectar dificultats en la comprensió de les preguntes.

Els qüestionaris de l'equip docent es van explicar en les seves reunions i es va deixar un marge de 10 dies per contestar-los i retornar-los a les coordinadores de nivell. El professorat ha manifestat que es va trobar amb un qüestionari molt extens, però que l'ha ajudat a posicionar-se davant d'aspectes que tenen interioritzats i que no comparteixen sovint. També manifestaven que les entrevistes parlaven del mateix i eren més enriquidores.

El final del procés de recollida d'informació el mes de febrer es va anar reduint, per bé que fins al mes de juny s'ha anat visitant alguna vegada el centre.

En el mes de juny, es va valorar com a molt agradable tot el procés amb l'equip directiu. Es van explicitar les fases que ara seguien de la recerca, que durarien un període de quatre o cinc mesos per analitzar i processar les dades. Es va acordar una reunió entre el mes de novembre i el gener de 2012 per fer la caracterització de l'IMVM en les dimensions, així com les consideracions.

Aquesta última reunió es va dilatar fins al mes d'abril de 2012, moment en què es va fer una caracterització del centre, així com el detall de les bones pràctiques i oportunitats. La reunió va ser conjunta de CAD, CS i equip directiu, amb l'assistència del regidor d'Educació municipal.

6.1.5. Anàlisi de les dades

L'entrada i la recollida de dades, així com l'estada al centre va portar a fer una anàlisi de les dades seguint les tècniques d'anàlisi següents: anàlisi qualitativa de continguts de les entrevistes, diari de camp, observacions i documentació amb el processador Atlas ti 5; i anàlisi quantitativa de freqüències i l'anàlisi descriptiva del qüestionari.

Per desenvolupar l'anàlisi i els resultats se segueixen les sis dimensions d'estudi de l'èxit en un marc inclusiu. D'una banda, les tres dimensions conceptuals: identitat i sentiment comunitari; diversitat i convivència. De l'altra, les dues dimensions de la pràctica educativa: programa curricular, estructura i funcionament. I per últim, la dimensió d'innovació en: l'avaluació, formació i treball en xarxa.

En aquest estudi de cas, s'iniciarà cada dimensió amb una breu explicació dels referents que s'han tingut en compte com a èxit en un marc inclusiu, que es corresponen a les dimensions explicades al final del marc teòric. Un breu epígraf encapçala els diferents apartats i pretén situar el decurs de l'anàlisi que ve a continuació. En l'anàlisi s'ha utilitzat les negretes en les idees importants per tal de destacar-les i facilitar l'exposició.

L'anàlisi està acompanyada de les evidències que s'han processat amb els mecanismes explicitats en el disseny experimental: continguts del diari, observacions i entrevistes, i taules i gràfics del qüestionari. Aquestes tenen com a referent l'Atlas ti 5 i el SPSS.

Al final del capítol, es presenta un mapa conceptual resum, així com la caracterització del centre en l'èxit en un marc inclusiu seguint les dimensions d'estudi.

6.2. La identitat i sentiment comunitari

La **identitat i el sentit comunitari** són dos aspectes conceptuals claus en la configuració de l'èxit en un marc inclusiu. La **trajectòria del centre** i característiques del **passat** configuren un **centre present** amb una identitat, que es reflecteix en el **projecte de centre** com a intencionalitat i en la **concreció de la pràctica educativa**. El projecte estableix la missió del centre i la seva visió, **els seus trets característics** envers la **nova educació del s. XXI** i els aspectes de **millora en un marc inclusiu** de la comunitat educativa. No obstant això, necessita com a millora **la cultura de la participació i la implicació** de tota la comunitat educativa. Per tant, és important analitzar **com s'elabora el projecte de centre** i es busquen les **estratègies participatives** per una **responsabilitat i compromís** de tothom envers la millora en un marc inclusiu. Aquesta cultura democràtica portarà a fer possible **el canvi i la transformació**.

El **projecte de centre participatiu** és obert al context i al **municipi**, amb un **treball en xarxa i projectes comunitaris** que configuren una visió educativa més enllà dels aprenentatges: educació en valors, actituds, habilitats... en **competències** com a futurs ciutadans.

El **sentiment de pertinença** a un **grup de referència** amb el que s'interactua i la **satisfacció** de tots els membres de la comunitat educativa són **requisits per construir** la comunitat educativa. L'**acolliment** dels membres de la comunitat en el projecte de centre, que dóna un valor individual al col·lectiu, els afavorirà. Aquesta pertinença els durà a implicar-s'hi amb **responsabilitat i compromís** en el projecte.

6.2.1. Aspectes que condicionen la identitat de l'IMVM: trajectòria de centre, recel i desconfiança envers els canvis del sistema educatiu.

La trajectòria de l'IMVM en cursos anteriors ens porta a parlar d'uns condicionants importants en la seva configuració d'identitat: confrontació de dues visions educatives i desconfiança del Departament d'Ensenyament.

Un primer condicionant és la **confrontació de dues visions educatives** entre dos grups de professorat: **un grup més partidari del plantejament anterior** a la reforma de la LOGSE, i **un altre més vinculat** amb els pressupostos d'aquesta reforma.

L'IMVM havia estat un centre de BUP i COU abans de la reforma LOGSE, atenia alumnat a partir de 14 anys que arribava seleccionat amb la superació i graduació de l'EGB. L'alumnat que superava la primària ja no formava part de l'institut de batxillerat i podia cursar FP.

El procés d'implantació de la LOGSE va portar a una **confrontació i malestar entre els docents**. Aleshores, Administració Educativa imposava un equip directiu, cosa que va suposar una renovació i canvi important de la plantilla. En aquell moment, **va arribar professorat amb una trajectòria a favor de la reforma LOGSE** que va s'enfrontava a la que hi havia al centre. En l'actualitat aquestes dues visions conviuen encara en el centre.

P74: PROJECTE DE DIRECCIÓ (2).rtf - 74:4 (58:58)

"El centre educatiu neix el 1983 com una extensió de l'IB Barri Besòs, ubicat en uns mòduls prefabricats al costat de l'actual edifici. El 1986 va ser creat oficialment amb la denominació "IB Sant Adrià" i l'edifici actual va ser inaugurat l'any 1988. S'impartiren estudis de BUP i COU, segons l'anterior sistema educatiu, fins el curs 1996/97 en què s'inicià l'aplicació del nou sistema educatiu (LOGSE) amb 3 grups de 1r d'ESO. El batxillerat LOGSE s'inicia el curs 1998/99 amb 2 grups de 1r de Batxillerat. El curs 2001/02 s'inicia la docència de Cicles Formatius de Grau Superior, concretament de l'especialitat "Administració de Sistemes Informàtics".

P33: entrev. prof.elvira 24febr.rtf - 33:6 (17:17)

"Vaig arribar aquí etiquetada com una persona vinculada amb la reforma, amb l'ESO, i jo en aquelles èpoques m'havia patejat molt instituts fent formació al professorat i tal, i jo no he trobat un claustre tan reaci,..."

Una **visió centrada en l'ensenyament d'un currículum prescriptiu**, que concedirà molta importància a les matèries i als seus resultats acadèmics. En general, es correspon al perfil de professorat que havia treballat en el model del BUP i COU, o bé docents que van viure com a alumnes aquest model i que pensen que la implantació de la LOGSE està abocada al **fracàs i al desprestigi dels sistema educatiu** perquè estableix: **l'obligatorietat de l'educació fins als 16 anys**, cosa que no permetent seleccionar l'alumnat en funció dels seus resultats acadèmics, com feia el sistema anterior; i en el **concepte i visió de diversitat** amb la incorporació d'alumnat amb necessitats educatives especials.

P32: entrev. prof. eloisa 24febr.rtf - 32:3 (33:34)

"El BUP, COU, després la incorporació de l'ESO... els... diferents tipus de batxillerat. Clar jo he vist tot el procés. I crec que abans estava la cosa millor, més clara..."

P28: entrev. prof. carme 17febrer.rtf - 28:10 (85:87)

"Clar, vull dir, no sé, depèn, hi ha una visió que és ideològica, que tu pots pensar l'educació com una oportunitat, o com una sanció social, és que és molt diferent. Tu vols una classe per..., jo penso que hi ha una missió de fons perquè hi ha gent que ens creiem que hem d'educar i hi ha gent que pensa que ha d'ensenyar uns continguts i, aquí, xoquem.

Un altre grup de professorat té **una visió més oberta i àmplia de l'educació**, veu la **necessitat d'adaptar-la a la societat actual i als seus canvis**, per aquest motiu creu que han d'arbitrar **nous procediments i estratègies educatives** per tal de fer front a aquest **dinamisme social i educatiu**.

P28: entrev. prof. carme 17febrer.rtf - 28:76 (381:381)

"Societat és una societat molt ràpida, nosaltres estem "emprenyats" a donar continguts que potser (a la millor) canviaran d'aquí dos minuts, en comptes d'ensenyar procediments..."

Ambdues visions coincideixen a posar de manifest **el cansament i desconfiança envers els continus canvis legislatius, així com de les reformes educatives**, els qual representen un altre condicionant de la identitat de centre. Comenten que des de la LOGSE, es van **generant de forma incessant plans, projectes i noves perspectives** en els centres educatius, així com **múltiples noves legislacions** depenent dels polítics que governaven.

També, veuen com els **nous marcs conceptuals educatius** es volen materialitzar **estant allunyats de la pràctica i realitat educativa**, o no utilitzant uns mecanismes adequats per a construir-se.

P20: observ. reunió claustre 2desem.rtf - 20:3 (6:6)

"Hi ha gent que manifesta que ja n'està farta, de tants plans i projectes, i que el centre ja fa coses."

P28: entrev. prof. carme 17febrer.rtf - 28:71 (367:367)

"Home, jo he arribat a dir: Por favor que no me cambien nada...perquè clar... perquè és que és absurd, fan canvis en el nom del nostre departament, 27 noms diferents, fan canvis que jo penso que ni pensats, ni raonats, ni que portin a cap lloc; no ho sé, no sé si és que m'estic tornant vella, però jo penso que sóc una persona oberta, però hi ha vegades que penso que s'ha de reflexionar i, no perquè entris en un govern has de canviar-ho tot, perquè que les lleis d'educació s'haurien de respectar amb els seus marges generals, encara que anéssim innovant..."

Aquest aspecte ens du a la reflexió del **contrast i desfasament entre la pràctica educativa i els nous marcs conceptuals** de l'educació del segle XXI. També, com aquests marcs **es plasmen en les reformes educatives i legislacions segons els marcs ideològics dels que governen en aquell moment**, la qual cosa comporta una **inestabilitat i un canvi constants en les directrius educatives**. Tot plegat provoca una **resistència al canvi i una desconfiança de la política educativa**. Aquests aspectes, així

mateix condicionen **les noves millores** que aporten els **nous marcs conceptuals** educatius del segle XXI.

Els nous **fonamentats teòrics i conceptuals, principis** i paràmetres —valors i actituds d'una ciutadania, implicació i participació de la comunitat educativa, currículum basat en competències...— poden estar intencionats en les polítiques, però **les reformes aporten pocs mecanismes, estratègies i recursos** per incidir en la pràctica educativa.

D'altra banda, aquestes **reformes i polítiques educatives no parteixen d'una realitat educativa** i d'una visió **d'implicació i participació** de la comunitat educativa que acaba quedant només en una visió política. Tants canvis constants no permeten interioritzar els processos en el sistema educatiu.

P28: entrev. prof.carme 17 febrer.rtf (367–368)

“És que fan canvis, jo penso, que ni pensats, ni raonats, ni que portin a cap lloc; no ho sé, no sé si és que m'estic tornant vella, però jo penso que sóc una persona oberta, però hi ha vegades que penso que s'ha de reflexionar. No perquè entris en un govern has de canviar-ho tot, perquè que les lleis d'educació s'haurien de respectar amb els seus marges generals, encara que anéssim innovant, però bé... És que no penso que serveixi per a res; tampoc penso que la gent que potser s'ho pren molt al peu de la lletra, però al cap i a la fi tu fas el que...no sé.”

Les reformes promouen plans, projectes, nova fragmentació del currículum... que **ajuden poc la nova visió educativa i conceptual**, doncs **l'apedacen conceptualment** i la van **presentant desvinculada del projecte de centre**, sense una visió conjunta. També hi ha una visió d'institució educativa com a empresa. Recordem en el capítol 3 els plans i projectes diferents del Departament d'Ensenyament.

P39: entrev. prof.direc roger.rtf (161- 165)

“Sí, jo crec que sí, no sé si ho comparteixo això amb els companys, no ho he parlat, però a mi m'agraden els canvis. Malgrat són molts plans, projectes que no tenen una visió comunitària i institucional.

Tot està a trossos, ens ho venen com un producte del qual tu no veus la globalitat.

Ens volen fer semblar una empresa, on hi ha responsabilitats distribuïdes, però són falses, ja que al final ets tu com a director qui han de resoldre tot plegat. L'Administració demana projectes fragmentats i a la vegada gestió dels docents, del currículum de l'alumnat, de les famílies, de...”

Aquests plans i projectes es lideren des de l'Administració cercant els equips directius com a impulsors, en lloc d'un lideratge comunitari.

Davant de reformes i canvis, hi ha està la denominada **resistència al canvi** de què ens parla Patrick Whithaker (1998), on els docents, **davant d'evidències** socials, tecnològiques... que canvien, **es resisteixen** a veure **la necessitat d'un canvi**, i s'opta per veure el passat com a referent a recuperar i per millorar. Aquesta **resistència és més gran** encara davant d'un **sistema educatiu canviant i poc estable**.

Les **successives reformes del sistema educatiu** han reforçat aquesta **dualitat quant a la visió de docents**, així com a una **falta de credibilitat** del sistema i les seves propostes. En aquestes condicions és com l'IMVM configura la seva identitat i com es reflecteix en el projecte de centre.

6.2.2 Un projecte de centre des de la direcció inicialment formal, però que s'ha focalitzat en la convivència i la diversitat.

L'element que configura la identitat i sentiment comunitari és el **projecte de centre**. En l'IMVM es va elaborar des de la direcció i el claustre i el Consell Escolar el van aprovar el curs 2005 per als cursos des del 2005 fins al 2008, i que es va perllongar fins al 2012. Un cop aprovat, **el director va cercar un grup de professorat** perquè formés part de l'equip directiu i es posés en marxa.

Des de llavors, també compta amb **un grup de docents** que hi **col·laboren i se'n responsabilitzen de l'execució juntament amb la direcció**. Aquest grup docent té una **visió educativa més àmplia i flexible** que surt a partir de la **reforma LOGSE**, afins a la Direcció. El director va viure com a docent l'experiència pilot de la reforma LOGSE en un altre centre.

P39: entrev. prof.direc roger.rtf - 39:4 (8:11)

"—UN PROYECTO DE EQUIPO DIRECTIVO PARA LLEVARLO DELANTE?

—Formal no.

—¿PERO CREES QUE DE MANERA INFORMAL?

—De manera informal ha habido entendimiento y pensar que íbamos en la misma línea todos. Creo que ninguno se ha sentido incómodo a la hora de tener que aplicar unas estrategias, una línea diferente a sus ideas. Además, cada uno tiene su particularidad: hay quien le agrada más cambiar cosas y hay quien le agrada menos cambiar cosas."

El projecte de Direcció en els seus inicis va comptar amb una anàlisi DAFO (Dificultats, Amenaces, Fortaleses i Oportunitats) de la realitat del centre. A partir d'aquí es **van establir unes línies d'actuació**, que han quedat ja en un fet formal, com ara: obertura del centre i **donar-se a conèixer a la comunitat educativa** i al barri, per tal de millorar la imatge de centre conflictiu que havia adquirit; **millorar els resultats acadèmics de l'alumnat** i potenciar la competència i les estratègies digitals com a millora curricular; **buscar la participació i la implicació de l'alumnat** en la comunitat educativa, així com de les famílies.

En aquestes **línies** es veu un **posicionament educatiu envers la millora** i la consideració de **components inclusius** com són: treball per competències, estratègies digitals, la participació i la implicació.

Projecte de direcció 2005-2008

“Els objectius generals que es proposa l’equip directiu per al període 2005-2008 són:

1. Reduir el fracàs escolar i millorar el rendiment general de l'alumnat.
2. Afavorir la integració i participació de l'alumnat a la vida del centre.
3. Millorar la comprensió i l’expressió oral i escrita de les llengües en general i del català en particular.
4. Promocionar el centre en el municipi, obrir-lo a l’entorn social i millorar la seva imatge.”

Aquest **projecte, el qualifiquem com a formal**. Segueix un protocol establert pel Departament d’Ensenyament que parteix de la **visió de lideratge d’un director** i una estructura poc lligada a la visió comunitària, que estableix les propostes de millora des de la visió directiva. En la renovació del seu mandat (del 2008 al 2012), el projecte directiu i de centre s’ha **focalitzat** de manera informal en la **convivència i la diversitat**, per donar resposta a **dos aspectes que preocupen a la comunitat educativa**.

P39: entrev. prof.direc roger.rtf 155 (118 -119)

“Vaig començar amb un projecte ampli i que partia de l’anterior directora, jo volia fer desaparèixer els departaments de matèries i prioritzar els equips docents. Tenia moltes idees globals, però la realitat estava dient que s’havia d’atendre dues prioritats: la imatge i la disciplina del centre, així com ateníem els alumnes immigrants, i amb problemes.”

Aquesta focalització pretén **donar resposta concreta a unes necessitats o malestars** centrats en la diversitat i la convivència. Tothom els veu necessaris, però **depenent del perfil de docents i de la seva visió educativa**, els manifesta com a **queixa o com a actuacions per a la millora**. En aquesta visió per a la millora, es veu en el centre **un grup de persones sensibilitzades** amb aquests aspectes i que **busquen actuacions conjuntament amb la Direcció**.

P39: entrev. prof.direc roger.rtf (120 – 121)

“En el pla de convivència, va ser presentat a un grupet —Toni, César i Isabel—, amb qui ens entenem de forma clara i vam parlar de mesures que estan funcionant en altres centres del tema de gestió d’aules, de conflictes...”

Es veu com **un projecte de centre ampli i complet, que necessita un consens i una presa de decisions** de millores, **fonamentades** en la **participació i implicació de tothom** per assegurar l’èxit i construït més enllà de la visió directiva.

L’IMVM ha buscat els mecanismes i les afinitats per poder tirar endavant aquesta focalització buscant lideratges. “En la nostra societat, potser més que mai es fa necessari el lideratge. De persones que assumeixin responsabilitats, que facin el que pensen i que provoquin que les coses es facin...” (Cornet, 2002).

Certament, des del Departament d’Ensenyament, s’han potenciat aquests dos àmbits d’actuació pensant que eren claus per donar suport a la reforma LOGSE, i a altres legislacions, però des d’un **model directiu dels projectes** i no des de la cultura

democràtica de la participació i implicació de tota la comunitat educativa. És amb el consens de les directrius de millora i la qualitat com es construeix el projecte de centre. Aquest model directiu de gestió ha comportat que recaigui sobre la direcció (carisma, impuls, formació, perfil múltiples...) el projecte de centre, i no en tota la comunitat amb un projecte comunitari.

6.2.3 Cercant la participació i implicació de tothom, però des d'una perspectiva formal amb una cultura de la participació representativa.

La participació i implicació en l'IMVM està marcada pel formalisme estructural i representatiu del ROI –Reglament d'Ordre Interior– dels centres educatius, que estableix uns **percentatges de representativitat i de vots** per als diferents membres de la comunitat. En aquesta **representació formal**, es pot veure un pes important en la **figura dels docents**.

La formalitat queda reflectida en el procés d'eleccions al Consell Escolar que aquest curs viu el centre. Es pot veure un treball perquè **hi hagi candidats i es votin**, però **no** es visualitzen **un contingut i unes propostes d'actuació dels candidats que es presenten als diferents òrgans**.

P83: Projecte de Direcció

2. Afavorir la Integració i participació de l'alumnat en la vida del centre.

La participació de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge i en la presa de decisions ajuda a fer persones responsables i amb un nivell més alt d'autonomia i compromís.

En el nostre centre, el nivell d'implicació de l'alumnat és molt baix. La participació de l'alumnat és purament formal i no es troba implicat en profunditat en cap dels òrgans de discussió i de presa de decisions. Aquest fet produeix un alumnat poc compromès amb l'institut i amb una visió pessimista de la vida acadèmica i social que s'hi desenvolupa.

Creiem que cal donar la paraula al nostre alumnat, donar-li eines i espais de discussió i presa de decisions. Cal fer-lo particip dels èxits i dels fracassos perquè conèixer e implicar-se ajuda a adquirir autonomia i al creixement personal.

P212: diari de camp 1.rtf - 212:37 (249:249)

"El Roger, el director, comenta pel passadís la xerrada d'ahir del regidor. Seli va acudir com fer que els pares i mares participin més de l'escola i hi hagi més espais conjunts."

La participació i la implicació de l'alumnat i les famílies estan vehiculades a través de tres **òrgans establerts: el Consell Escolar, el Consell de Delegats i l'AMPA**. El primer té un funcionament formal i representatiu per aprovar projectes o plans anuals que arriben des d'altres òrgans mitjançant la votació.

En el projecte de centre apareix **la importància de la participació de l'alumnat** en espais de discussió i de presa de decisions. A la **pràctica**, però, resta reduïda a **aspectes formals** com la participació en el **Consell Escolar i Consell de Delegats**.

Les **actuacions del Consell de Delegats** es limiten a la preparació de festes i activitats generals de centre, o bé a reunions de delegats que fa **un docent encarregat**, i que de forma mensual es realitza **fora de l'horari lectiu o en hores de pati** en una aula ordinària, en què es tracten temes de festes o es passen algunes enquestes o informacions.

La importància de la participació va acompanyada de la visió docent, sense un espai propi, així com d'una estructura representativa i formal, amb continguts que no són clau en el projecte de centre.

P49: entrevalumnoli 2c.rtf - 49:2 (9:9)

"—TU COM A DELEGADA QUINES COSES FAS, COM A DELEGADA EN EL...

—Doncs per exemple si hi ha reunions, si els meus companys tenen una idea, doncs jo el que faig és proposar-la. També, per exemple, informo als meus companys dels actes, de les millors que el centre pot fer. O sigui, és una mica com que sóc la mediadora entre la direcció, per així dir-ho, i els alumnes."



Imatge 3. Anunci reunió delegats. Taulell passadís central.(6582)

P49: entrevalumnoli 2c.rtf - 49:3 (11:11)

"Per exemple, per Nadal vam fer una activitat, llavors de moment és el màxim que hem fet. Suposo que tocarà fer el Carnaval, Sant Jordi i tot això."

En algun moment s'ha plantejat en el centre que **els delegats puguin participar en les juntes d'avaluació amb els docents** per oferir la seva visió de les classes, el clima, el professorat. El **professorat ha descartat la idea** perquè ho veuen com una **intromissió** en la seva tasca i plantegen que l'alumnat no està preparat.

P28: entrev. prof. carme 17febrer.rtf - 28:65 (343:343)

“De funcions dels delegats, n’estem intentant donar-los més... No sé, jo recordo que feia poc que vam entrar i vam plantejar que l’alumnat ens avalués a la primera avaluació i, doncs mira, com..., però res com si ens avalués no, ¿cómo piensas tú? explica peor, explica mejor. Bé, no era així, però com ho veuries tu? Quines dificultats tens? En quines matèries? Per què penses que tens dificultats, com hauria de ser l’explicació del professor...? molt *light*. Vull dir que no era posar: este me cae mal. Doncs la vam retirar els tutors de quart.”

P28: entrev. prof. carme 17febrer.rtf - 28:66 (345:345)

“-No, perquè ells no podien evaluarnos porque no saben. Home, és evident que no saben i potser ni de vegades, nosaltres sabem avaluar, però és un procés, es fa aprenent. Si no els donem eines de com s’ha d’aprendre, i a part, a mi si em diu en: “Es que la Carmen explica mal”, doncs, d’acord, m’ho apunto, reflexiono i els ho dic: “Doncs no”, vull dir en aquest moment no teniu...”

En els qüestionaris, els docents manifesten que l’alumnat **no està preparat, ni té habilitats per prendre decisions en el centre.**

33. L'alumnat té habilitats per participar en la presa de decisions de centre		
	Freqüència	Percentatge
GENS	1	7,1
POC	4	56,7
BASTANT	2	14,3
Total	11	

Taula 42. Habilitats de l’alumnat segons professorat

En canvi, el professor encarregat de dinamitzar el Consell opina que **els delegats tenen una predisposició** a participar i a implicar-se molt positiva; per exemple, a vegades plantegen situacions concretes que no s’aborden o són poc considerades, i caldria tenir-les presents des de les seves òptiques i no des de la visió docent.

El docent que porta el Consell considera **la necessitat d’una cultura de la participació de tothom**, cercant uns **mecanismes i estratègies** per poder desenvolupar-la **en la gestió autèntica de continguts de centre**, i veu que els alumnes poden fer-ho amb eines, com la resta d’agents.

P38: entrev. prof.chelui 1març.rtf - 38:2 (11:11)

“Ya existía, pero no sé el grado de éxito o actividad que había. A mí me lo plantearon hace, este es el 3r curso, pues ahora el asumir este cargo de dinamizador de alumnos y en concreto de delegados. Darle contenido, porque juntarlos, porque si era un poco tonto y a lo mejor les interesa no venir porque son muy claros y simples y por mucho que convoques y pongas carteles no aparecen... y como que tampoco tienes la fuerza que no les das clase no se sienten como presionados diciendo sí. Es que no vamos con el profe de mates... entonces para darles un poco de contenido, he pensado que uno sería las fiestas evidentemente.”

P38: entrev. prof.chelui 1març.rtf - 38:4 (13:13)

“Algunos temas que ellos también pueden decir la suya, pues que para algún tipo de valoración o encuesta. Para que en las clases se comente y que los delegados puedan decir alguna cosa, como por ejemplo, el tema del uno x uno... Lo que pasa es que yo imagino que son reuniones en las que lo dice la palabra, es un “consell”, así que no puedes pretender que ahí se decidan cosas, sino que son opiniones que se recogen y que luego ya van al consejo

escolar o equipo directivo. Otro tema que da mucho juego y que es peliagudo son las mejoras del centro. Los chavales se quejan de una serie de cosas, pero por otro lado, el equipo directivo se encuentra con una dificultad. Por ejemplo los lavabos, espejo, papel... Y el equipo directivo se encuentra con los papeles embozados y las pelotas. Hay que quitar dos o tres reparaciones de atascos de váter, con los espejos, pues los rayan o los pintan... Entonces estás ahí un poco navegando entre dos aguas, porque por una parte reivindicar... Está la dificultad que esas cosas se puedan llevar a cabo, porque claro, no es fácil que se conserven que todo el mundo las valore, las respete, las tenga en cuenta..."

P38: entrev. prof.chelui 1març.rtf - 38:6 (22:23)

"¿Tienen un papel participativo, activo en todo lo que es entramado?

Yo sí que sé que hay chavales que son fieles y traen libretas sin que yo lo haya dicho... Se apuntan las cosas, algunos te preguntan por el pasillo y tal... O sea, que como en todas las cosas, hay chavales que se lo toman en serio y que les gusta y que se engrescan y hay otros que bueno, pasan."

Els docents manifesten un concepte de participació i implicació diferent segons les dues visions educatives mencionades. Els dos perfils de docents comparteixen **la condició de ser funcionaris de l'administració pública**, però hi ha una conceptualització **diferent del "funcionariat"**: uns més lligada a l'acompliment d'un horari, visió de transmissor d'aprenentatges, i amb poc compromís i responsabilitat en el projecte de centre; i els altres, amb una visió de responsabilitat i compromís en aquest projecte de centre i que són afins a la direcció i a la focalització en la diversitat i la convivència.

P29: entrev. prof montsee 1març.rtf - 29:6 (29:29)

"Sí, de fet, és un dels motius pels quals no demano el trasllat, no? Perquè en part fa certa mandra començar de zero, quan aquí, com que ja has treballat, ja et coneixen com treballes."

P32: entrev. prof eloisa 24febr.rtf - 32:1 (26:27)

"Aconseguir alguns centres de Barcelona, però jo sempre he pensat que per anar-me'n a Barcelona o és... en un lloc tranquil i on jo pogués retirar-me plàcidament no... , com si diguéssim... No, fora de bromes, que hi pogués anar còmodament caminat, no que estigues a tocar de casa, sinó doncs oh... a dues parades de metro.

Aquí, jo després de tants anys, de tant de temps, ja ho conec, ja ho domino i no m'està malament, independentment que he anat veient com la cosa a anat..."

P32: entrev. prof eloisa 24febr.rtf - 32:39 (165:165)

"Les reunions de departament, també depèn de les persones, és que clar... En definitiva, va per aquí. I, que també saps què passa? Que a mesura que passen els anys i a avancen les coses i vas veient... vas perdent coses, no? Eh... doncs, clar, la gent es crema i es desgasta; et desgastes això també és un element, vull dir, pots tenir moments que dius jo perquè... Ara, aquest any, és la culminació de tot: m'estan rebaixant el sou, m'estan posant més hores, m'estan dient que em jubilaré no sé quan... A sobre, me'ls porto a passejar a sobre amb el risc que si passa alguna cosa a mi em cau un puro..."

El docents amb una visió educativa àmplia i oberta **s'identifiquen més amb el projecte** que es va creant en el centre, i tenen un **major arrelament al barri i al municipi**. Sovint viuen i estan immersos en la xarxa social i educativa de la ciutat. Manifesten la **necessitat de treballar en xarxa**, fer **canvis metodològics**, fer noves propostes de treball... i que es troben amb **persones concretes** amb les que **connecten**

ideològicament entre les quals hi ha el director de l'IMVM. Els altres podem dir que tenen una visió més individualista.

P28: entrev. prof. carme 17febrer.rtf - 28:82 (419:419)

"Porque claro, si me reúno yo con el César, el Toni y...Clar, és molt més operatiu, perquè primer, penso que ja parlem el mateix tipus de llenguatge i des del mateix pressupost; però clar, és esbiaixat."

L'equip directiu busca **mantenir la plantilla** amb les **persones que participen i s'impliquen en el centre**, però és difícil pel sistema d'assignació de docents des de l'Administració. Els docents es destinen segons els mecanismes de funcionariat de la disciplina que tenen per oposició. D'aquesta manera, no es facilita **la identitat i la pertinença dels docents perquè arrelada a un projecte de centre contextualitzat** i en una comunitat educativa.

Els docents consideren que **les famílies s'impliquen i participen** poc en l'educació i en el centre. Consideren que estan desinteressades de la tasca educativa perquè no assisteixen a les reunions i deleguen la responsabilitat educativa als docents i al centre. Veuen les famílies com a col·laboradores i no com agents implicats de manera conjunta.

38. Les famílies s'impliquen i participen en les actuacions del centre		
	Freqüència	Percentatge
POC	9	53,7
BASTANT	1	7,1
Total	6	42,9
Perduts	4	28,1

Taula 43. Implicació famílies segons els docents

Aquesta visió contrasta **amb la idea dels pares que manifesten implicació i participació en** el seguiment dels seus fills i en les decisions de centre i AMPA. Aquest aspecte recollit en el qüestionari a les famílies, **queda matisat en les entrevistes**, on manifesten que ells **voldrien participar i implicar-se més** en el centre, però que no tenen temps per la feina o per l'organització de casa.

L'AMPA compta amb un **grup de persones actives i dinàmiques**, així com un president que té un lideratge i carisma. També està **preocupat per la participació i implicació de les famílies**; per tant, busca mecanismes i actuacions puntuals perquè les famílies s'impliquin: xerrades, cafès tertúlia, festes, activitats per als pares...

P39: entrev. prof.direc roger.rtf – (195-196)

"Hi ha un grup de famílies que s'implica, com l'AMPA, que quan els crides hi són i valoren la tasca del centre, t'escolten i hi col·laboren, i després un grup de " no me enfades" "no me digas"

P259: entrevista mare2n 23març.rtf - 259:3 (15:15)

"És igual, saps què passa, és que sóc aquí, a l'AMPA, que crec que som una gent que funciona molt bé, al consell escolar, i tinc molt bona comunicació, la veritat sigui dita, amb

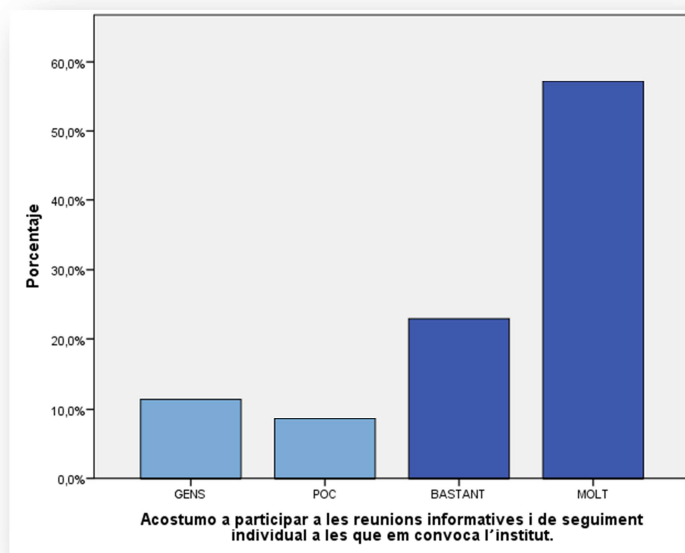
l'equip directiu, i amb els mestres que conec evidentment. Jo estic molt contenta en aquest aspecte perquè hi ha una proximitat, pots trobar-te qualsevol professor i fer-li qualsevol pregunta, que t'atendrà. No et diuen que els demanis hora algun dia. Hi ha facilitat, et donen facilitat.”

La preocupació envers a la **participació de l'alumnat i les famílies** contrasta amb la **desvinculació que tenen de l'estructura i organització** en la presa de decisions, discussió, reflexió... **de la gestió de centre**. La vinculació real és un formalisme de representativitat on es voten les propostes que arriben fetes; però hi ha poc lligam amb l'estructura i el funcionament docent, i una preocupació per com millorar-la.

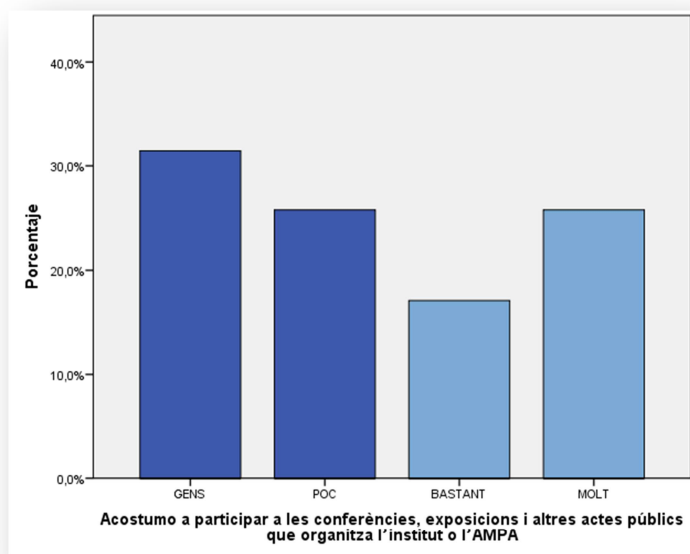
P212. Diari de camp 1. Rtf (273–281)

“El Roger està decebut del Claustre sobre el tema de convivència. Em comenta que li preocupa que quan les coses no es porten en un àmbit formal de formalisme i vots, sinó més treball per comissions i que la gent es responsabilitzi, no funciona. Hi ha una visió molt formal de la participació de tothom, i ell a vegades fa intents, però que no sap com. Demana si podem seure un dia i xerrar d'això, a veure si en tinc idees.”

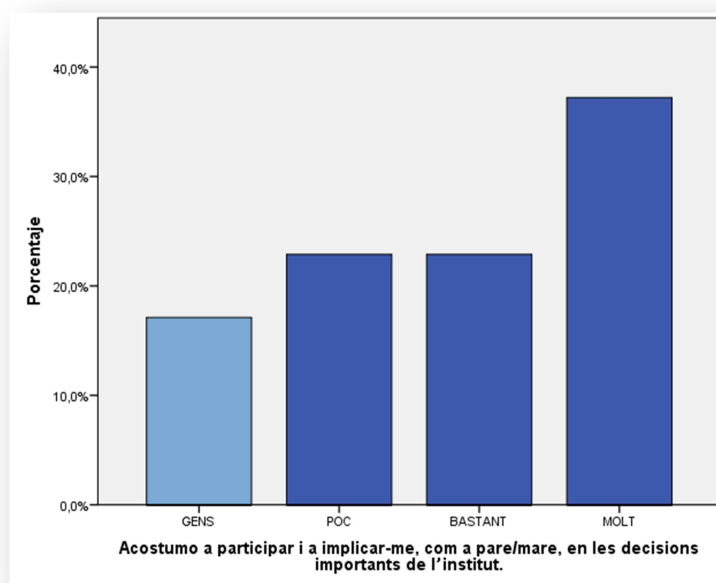
També, troben que **el que es proposa per participar i implicar-se** —festes puntuals, xerrades generals...— **no els atreu ni pensen que siguin fonamentals**. Les famílies desitgen una **major implicació en el seguiment i la trajectòria dels fills**, per això voldrien un **major nombre de reunions periòdiques** amb el professorat i els tutors, a la pràctica aquestes reunions es fan si hi ha situacions conflictives.



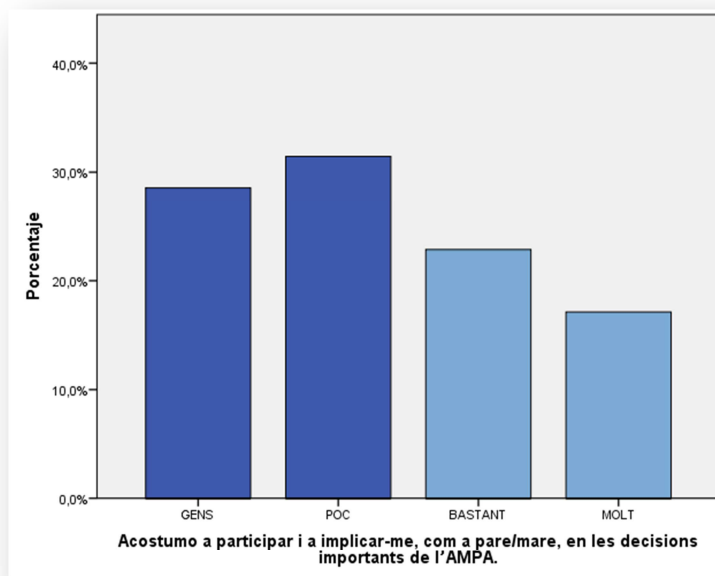
Gràfic 16. Participació família en el centre



Gràfic 17. Participació família en activitats AMPA



Gràfic 18. Participació família en les decisions de centre



Gràfic 19. Participació famílies en l'AMPA

P261: entrevits pare2n 1març.rtf - 261:16 (48:48)

“¿Cómo valoras la relación con el profesorado? Tengo una relación mínima porque trabajo de noche, y duermo todo el día. Cuando veo problemas vengo, sino no. Pero me sabe mal venir siempre que no sé algo, ya que si hay cualquier cosa, ya me avisarán. Me dejo guiar por el profesor. Miro en la agenda siempre por si hay algo, no envían cartas cuando hay cosas. ¿Participas en el AMPA? Poco, mi mujer antes, pero ahora trabajamos los dos. Yo duermo hasta las 5 que lo tengo que llevar a entrenar.”

P261: entrevits pare2n 1març.rtf - 261:3 (17:17)

“Yo esperaba un poquito más, pero no del centro, sino también de mi hijo. A lo mejor que viniera aquí, en Pompeu era siempre bien alto, pero al venir aquí no sé si le ha costado el cambio de asignaturas y eso es lo que esperaba de él, no del centro. Si el chico quiere trabajar va a trabajar. El centro no tiene culpa de que el chico... si no quiere, no quiere.”

La cultura de la participació en l'IMVM es concreta en una intenció de com **millorar-la en l'alumnat i les famílies**. Però necessita una **conceptualització democràtica de tothom envers a un projecte comunitari** de millora, on tothom es **responsabilitza** i es **compromet**. Però no amb aspectes secundaris o parcials, sinó de manera autèntica amb els **continguts fonamentals i claus del projecte de centre com a millora**.

En aquest sentit, recordem el dilema de la responsabilitat: “Som davant d'un dilema, és difícil donar responsabilitat a algú quan no se sap si és capaç d'assumir-la, però per una altra part, mai serà capaç d'assumir-la si no se li deixa, sinó se li dóna responsabilitat” (Brisebois, 1997).

La **visió docent** que marca el projecte de centre és **potenciada des del sistema educatiu**. És clau que el projecte educatiu de millora compti amb la visió i la implicació de tothom de forma **activa** per aconseguir una veritable **millora** amb responsabilitat compartida i compromís.

La visió docent pot estar “**contaminada**” de **drets adquirits, visió funcionariat, resistència al canvi...** que pot configurar la idea que **els docents i l’equip directiu són els que organitzen i gestionen el centre**, i la resta són **espectadors** o col·laboradors d’aquest procés.

En l’àmbit social i polític, així com en les estructures institucionals, està establerta **una cultura democràtica formal i representativa**, que **dificulta el compromís i la responsabilitat compartida** en els projectes. També cal dir que el sistema busca actuacions concretes “anecdòtiques” per a la millora de la participació i **implicació, i no mecanismes autèntics**: reflexió, consens, presa de decisions i compromís de millorar... **Recordem**: “La democracia no son las votaciones, sino las discusiones en las cuales todo el mundo puede intervenir. Reavivar, en la cultura organizativa, la negociación de significados es el camino para la mejora de la acción educativa” (Santos Guerra, 1997).

L’IMVM és un microsistema que reflecteix aquesta visió de democràcia formal. La visió democràtica participativa i compromesa de tothom és un aspecte clau en un projecte comunitari obert al context on s’interactua.

6.2.4 L’obertura del centre al barri i al municipi. Una impressió formal de sentiment comunitari i una experiència concreta

L’IMVM té **una pretensió d’obertura al barri i al municipi**, reflectida en el projecte i en el pla anual de centre amb l’objectiu de **millorar la imatge i poder obtenir la matrícula** d’un perfil d’alumnat amb millors resultats i, com diuen els docents, més “normalitzat”, que representi la realitat del municipi.

P39: entrev. prof.direc roger.rtf - 39:14 (39:39)

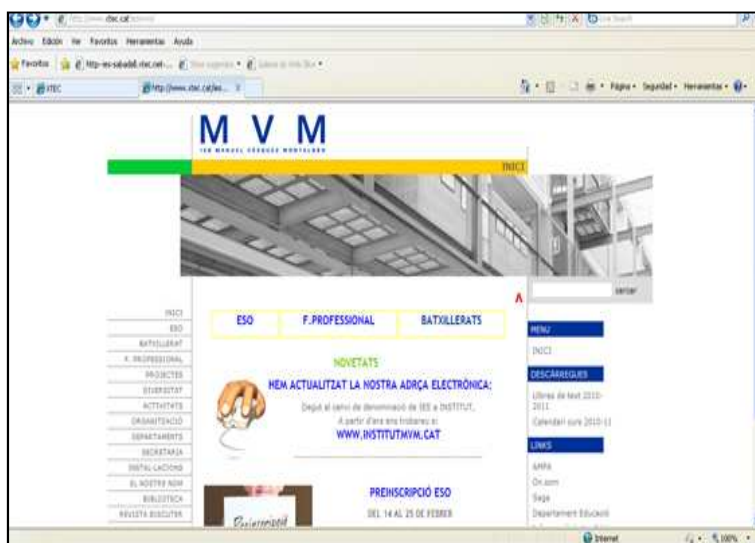
“...esta apertura en el barrio, de alguna manera, puede ser no explícitamente, pero implícitamente lo que esperamos es que haga que este centro sea mejor valorado por todas las actividades, no solo por las académicas ordinarias, sino por todo lo que hace y todo eso... para que la gente quiera venir aquí.”

En l’actualitat, a l’IMVM, com a centre públic, veuen que hi ha un **greuge** comparatiu respecte als centres concertats pel que fa a la **tipologia d’alumnat que matriculen**; tenen la impressió que els altres centres s’emporten els “més normalitzats” i que ells, els que tenen més necessitats.

P49: entrevalumnoli 2c.rtf - 49:23 (118:118)

“Actualment, jo ja crec que no. Però com el meu germà va estudiar aquí, jo el que sabia és que hi havia nois per aquí a la vora que es posaven a fumar drogues i, fins i tot, dintre de l’institut. Però ja han marxat”

L’obertura s’ha **focalitzat en actuacions generals**: portes obertes, una pàgina web informativa, una revista de centre digital, actes preparats per l’AMPA... amb la intenció de donar a conèixer aspectes generals. No s’observa una informació més concreta que l’ideari del centre, el currículum, activitats de l’alumnat, les tasques dels delegats, alguns projectes concrets...



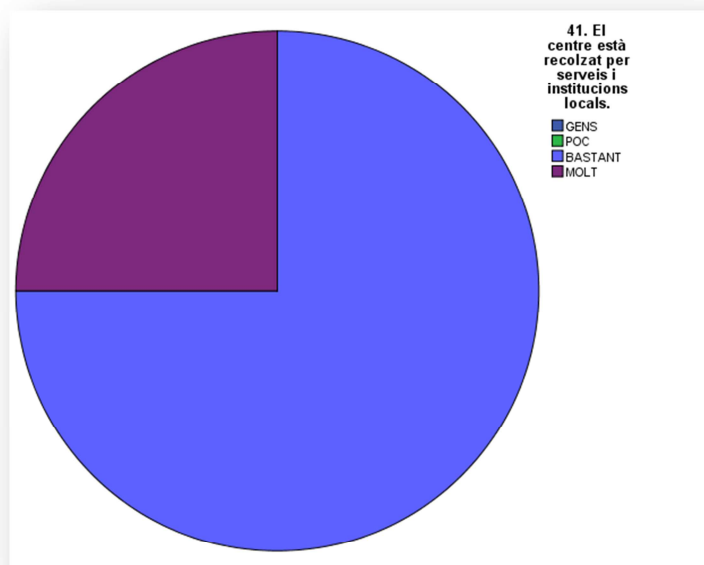
Imatge 4. Web institut IMVM. (3897)

El centre posa l’accent en el sentiment comunitari com la millora de la imatge i el fet donar-se a conèixer. En la pràctica educativa de l’IMVM, hem trobat **actuacions d’un sentiment i treball comunitari en un marc inclusiu: treball comunitari de relació entre l’Ajuntament i el centre lligat a la comissió social i de diversitat amb un programa de diversificació de 4t**. Hi treballen de manera conjunta: serveis socials, regidoria de promoció, regidoria d’educació i la comissió social del centre educatiu.

P42: entrev. serv exter ana 4 març. Rtf (362 - 363)

“Nosotras podríamos hacer solo la tarea que el Ayuntamiento marca, pero hemos querido ir más allá, por las personas que estamos y las iniciativas. También en el insti hay personas de referencia en la comisión social que nos ayudan a este espíritu de trabajo común, y nos peleamos, pero también creamos y nos tomamos un café.”

El programa curricular de diversificació és **un treball comunitari, d’obertura i treball en xarxa d’àmbit municipal i decentre**, així com amb un treball entre institucions, que realment configuren aquesta identitat comunitària en un marc inclusiu lligant educació i societat. En el centre hi ha un sentiment general de suport municipal extern.



Gràfic 20. El Centre que rep suport d'institucions locals. Professorat

Malgrat això, els serveis externs queden desvinculats del centre i, a més, és una excepció que hi hagi els professionals externs molt lligats a les comissions del centre o projectes de diversitat i convivència.

P42: entrev. serv. ext. ana 4març.rtf - 42:54

"Yo me siento bien, a gusto, yo me siento muy bien porque mi círculo de relación es toda esta gente, digamos, de la parte educativa, de la gente más cercana y podemos tener nuestros más y nuestros menos..."

La regidoria d'Educació de l'Ajuntament està sensibilitzada i compromesa amb el centre quant a programes interns de centre i a la cultura de la participació i implicació. Ha posat en marxa una campanya entorn al lema "Tu sí que importes" pel que fa la participació democràtica, malgrat que queda en un fet puntual, de sensibilització i que es manifesta poca transcendència en la tasca educativa.

També, l'Ajuntament posa en marxa un programa d'activitats i cursos extraescolars per als joves en el barri i al municipi que, malauradament, compten amb poca participació, i busca en el centre un mecanisme d'oferir-ne informació i difusió. Els projectes de l'Ajuntament reflecteixen aquest model representatiu d'usuaris, ideats de manera unidireccional, sense buscar en els joves la implicació i participació en la gestió. L'entorn necessita la cultura democràtica de participació i implicació activa per fer ciutadans actius i no de representació.

P19: observ. reunions 1desem.rtf - 19:16 (36:40)

"Diuen que volen tenir informació dels projectes que es fan com, per exemple, el 'Tu ets important', on s'ha fet una avaluació i d'actuacions. sobre si estan relacionats amb els centres, què és... La Txell torna a explicar que és una campanya i parla que tenen moltes dificultats per coordinar i informar dins de l'Ajuntament i també fora amb els centres.

Ana de SS comenta que s'ha de ser més concret.

Toni parla que des de la comissió social es parli de manera general de projectes i així podran sortir coses i actuacions, com va passar amb el projecte de diversificació.

L'Ana no ho acaba de veure."

P184: observ. aula tutoria 2c 3febrer.rtf - 184:2 (7:7)

"Loli diu que a l'Espai Jove han fet nous tallers, tothom riu i parla. Diuen que no es donen per vençuts, que ningú hi va. Fan capoeira, dansa del ventre, audiovisual, hip—hop, com parlar en públic, teatre, perruqueria... (24 de gener-7 de febrer) Hi ha alguna cosa gratis, altres no (10/20e). Carnaval: hi ha un concurs de disfresses el 4 de març, desfilada o una petita actuació. Roberto pregunta si és pot fer en grup o individual."

El projecte comunitari en un marc inclusiu necessita que la **riquesa d'actuacions i institucions del municipi** incideixin i siguin en el **projecte curricular i educatiu de centre**, no com a usuaris o col·laboradors, sinó com a element educatiu que interacciona de forma directa i en una visió àmplia.

Un projecte de transformació social i cultural d'un centre educatiu i del seu entorn per aconseguir una societat de la informació per a totes les persones, basada en l'aprenentatge dialògic, mitjançant una educació participativa de la comunitat, que es concreta en tots els seus espais, inclosa l'aula. (Valls, 2008).

6.2.5 Una bona satisfacció general matisada, un sentiment de pertinença lligat al barri i a primària. Els docents segons el perfil: lligats al projecte de centre i al "funcionariat".

A l'IMVM es mostra una **satisfacció general de tots els membres** de la comunitat en relació amb l'ambient general, la conflictivitat, el perfil dels docents...; **aspectes que després queden matisats** en les dimensions de convivència que analitzarem més endavant.

Els docents manifesten aquesta satisfacció general, malgrat que està marcada per la visió educativa i la concepció de funcionariat que ja hem comentat anteriorment.

L'alumnat i les famílies afirmen que senten satisfacció de pertànyer a aquest institut, però sobretot pel que fa al barri en concret i al municipi, així **com al centre de primària de procedència**. També perceben la idea que el centre **ha millorat la seva imatge**, valoren els professionals que hi treballen, així com els **referents positius que transmeten altres famílies** que hi han estat.

P257: entrevista mare2n 12 març.rtf - 257:2 (19:19)

“Llavors, nosaltres, sempre havíem optat per l'escola pública, per això vam anar al Catalunya, i segon, jo tenia molt bones referències del que era l'institut. Llavors ens va semblar que era ideal.”

P259: entrevista mare2n 23març.rtf - 259:1 (11:11)

“A veure, ho teníem molt clar, perquè jo ja coneixia molta gent que havia vingut aquí, i com que jo ja vinc del Pompeu i he estat implicada al AMPA, també coneixia gent que estava aquí ficada. Hi havia la Irene també, i com que jo ja la coneixia, bé, em va parlar molt bé, però jo ja estava bastant convençuda, no tenia males informacions ni res, tot el contrari, boníssimes, estava molt convençuda.”

P259: entrevista mare2n 23març.rtf - 259:4 (19:19)

“Hi ha molta gent que no està ben informada del centre perquè no ha vingut a veure'l. La gent que ve a informar-se'n i a veure'l per dins, i parla amb aquest equip directiu, canvia d'opinió, però per fora segons quina massa de gent, doncs es pensen que això és un institut una miqueta, de tercer grau. El per què, bé, doncs és igual que tots els públics. Es pensen que la qualitat de l'ensenyança no és la mateixa. Jo penso que si anem estudiant, per estudiant, privat o públic, veig que és el mateix, i la qualitat dels mestres jo la trobo fabulosa.”

La pertinença no és un fet aïllat, sinó que es va construint. La pertinença de l'alumnat a l'IMVM està construïda conjuntament amb el centre de primària, el barri i el municipi. En aquest sentit mostra una visió d'educació continuada i a considerar les etapes educatives no com a estancs de projectes independents, sinó com a projectes comunitaris.

El centre té elaborat un **Pla d'Acollida** per a: l'alumnat immigrant, l'alumnat nou i les seves famílies –del pas de primària a secundària– i per al professorat nou al centre. El **Pla d'Acollida General** de centre, que el Departament d'Ensenyament va proposar fa uns cursos, anava **més enllà d'una rebuda, pretenia poder presentar el projecte de centre i fer responsables i compromesos** els diferents membres de la comunitat educativa. Aquesta intenció de l'Administració queda desvirtuada perquè no hi ha un projecte consolidat i consensuat.

P143. Pla d'acollida general

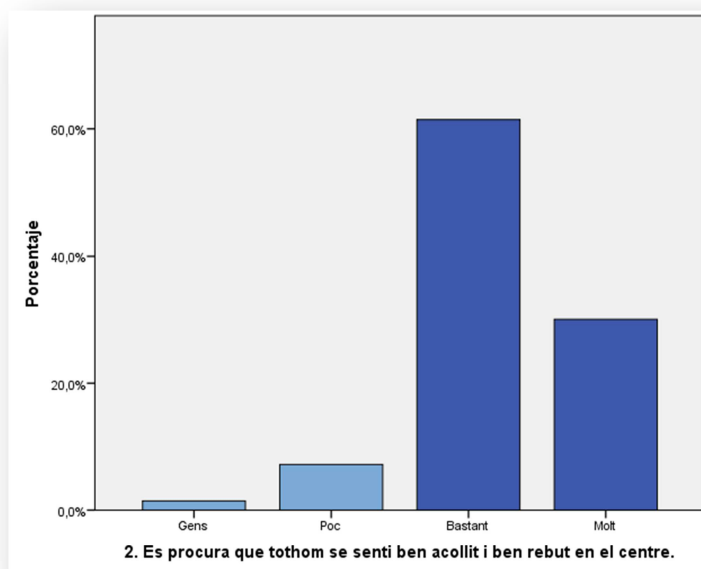
OBJECTIUS:

- Aconseguir l'adaptació del professorat al nou claustre de professors, als nous alumnes i al funcionament general del Centre.
- Donar a conèixer i integrar el nou professor, en l'entorn del Centre.
- Informar al professorat de l'organització i de les activitats educatives de l'Institut.
- Enriquir la nostra visió amb noves aportacions i perspectives.

Les **famílies i l'alumnat se senten ben acollits** en arribar al centre. Les famílies destaquen que aquesta **bona acollida després no té una continuïtat**. També manifesten que **els agradaria incrementar el sentiment de pertinença**, però que no es poden implicar i participar més perquè amb **la feina, la casa i donar suport amb els deures ja no els queda temps**.

P257: entrevista mare2n 12 març.rtf - 257:4 (21:21)

“Ens van rebre el director, els tutors, ens van portar a les aules on estarien els nens. Ens van ensenyar els laboratoris, les aules d’idiomes, ens van ensenyar una mica com estava configurat tot el centre quant a espais i una mica la idea que tenien ells de com s’aplicaria l’ensenyament. Aleshores, a mi em va semblar l’entrada una rebuda molt propera, perquè no és allò que t’apuntes en una llista, després et matricules i després tal.”



Gràfic 21. Acolliment de tothom.Alumnat

En aquest acolliment inicial a tot l’alumnat i les famílies s’acostuma a tenir **més dificultats amb l’alumnat que prové de centres de primària d’altres zones** i que no estan contextualitzats en el barri o no tenen companys de referència. També passa amb **l’alumnat immigrant** que acaba d’arribar i amb **l’alumnat amb necessitats educatives especials**, malgrat que hagin tingut lligams amb el centre de primària del barri.

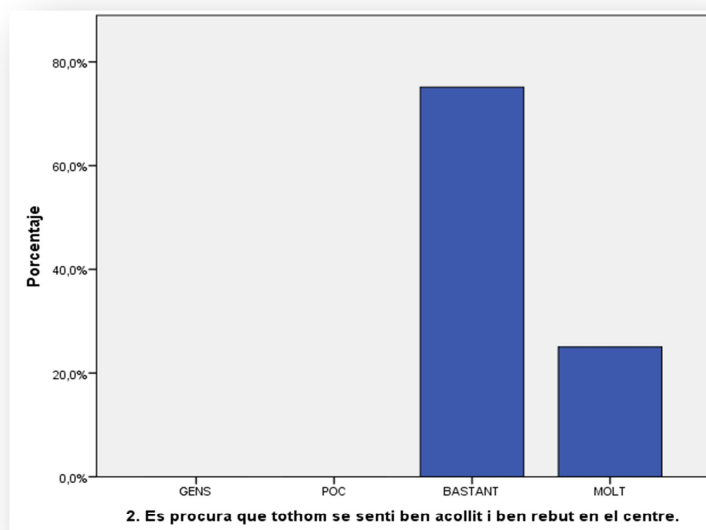
P54: entrev. alumn johana 28febr.rtf - 54:11 (63:65)

“Si me llevo bien con mis compañeros, pero mi escuela era muy diferente, estaba yo con, con todos los que eran gitanos como yo, y estaba yo contenta, más a gusto allí
- ¿Y AQUÍ NO ESTAS TAN A GUSTO?
Aquí no lo estoy tanto, peor cada vez me voy acostumbrando más.”

Els **docents nous** manifesten que se **senten acollits en un primer moment** i a gust. Quan arriben se’ls informa d’aspectes organitzatius, disciplinaris, llibres de text... és **una rebuda formal i parcial**.

P41: entrev. prof direc joan 22març.rtf - 41:7 (73:73)

“Jo crec que sí, hi haurà gent que et dirà que no..., però en general sí. I la impressió i el tracte sobretot d’aquelles persones que estan temporalment aquí. T’estic parlant de substituïts que tenen molt bon record de l’institut i et parlen molt en positiu, sobretot en la relació de nosaltres i amb els altres companys en general.”



Gràfic 22. Acolliment tothom. Docents

L'acolliment inicial es relaciona amb el treball continuat en un sentiment de pertinença al grup i al centre. En el **Pla d'Acció Tutorial** de centre s'estableix com a punt important **treballar en les tutories la pertinença i la cohesió de grup** de l'alumnat, malgrat que en la pràctica educativa no s'han establert mecanismes ni materials fer-ho.

P65: entrev. alumn oriol 2c.rtf - 65:19 (284:285)

"Tu, imagina't que tens vint anys i que et diuen que diguis alguna frase recordant el teu institut, o què és el que et va aportar el teu institut, què és el que recordes.
- que he tingut unes bones amigues, uns bons professors a classe i que m'ha agradat l'estada aquí, a l'institut, m'han ajudat més a l'institut que no a l'escola."

P151: PAT ESO2.

"Són també finalitats de l'acció tutorial:

* La dinamització del grup classe per tal d'afavorir les relacions comunicatives entre els membres del grup, entre l'alumnat i el seu professorat, i entre les persones dels diferents grups que integren l'institut.

* La implicació de l'alumnat com a col·lectiu en la vida de relació i participació del centre i la canalització de les seves aspiracions."

P47: entrev. serv exter soraia.rtf - 47:32 (328:328)

"Si es treballés una mica el treball en grup dins de l'aula i el fet treballar el vincle afectiu cap a l'institut, crec que baixaria la conflictivitat. Molta relació amb la família (això no ens queda a l'abast), crec que són coses molt bàsiques que cal treballar avui dia."

En la realitat educativa s'evidencia el treball **de pertinença general al centre i poc pel que fa als grups en particular**. Observem uns espais generals de centre agradables, oberts i acollidors amb suros informatius, amb plantes de decoració... i uns espais d'aules tutoria asèptics, amb poques produccions de l'alumnat, on hi ha el format de disposició és idèntic al d'una altra aula, sense una idiosincràsia i particularitat del grup.

És diferent a les aules de recursos específics (aula d'acollida, USEE...), on es veu aquesta particularitat amb produccions dels alumnes, activitats de referència penjades als suros, etc.



Imatge 5. Mural de Sant Jordi elaborat per l'aula d'acollida. Taulell passadís. (26572)



Imatge 6. Aula d'acollida. (6717)



Imatge 7. Aula ordinària. (6728)

L'alumnat immigrant o amb necessitats educatives especials manifesten més satisfacció i sentiment de pertinença si treballen amb els recursos específics de diversitat; se senten atesos pels professionals d'aquests recursos. Alguns alumnes demanen passar-hi més hores. La causa són vincles que es generen amb els professionals dels recursos específics que tenen un determinat perfil, així com aspectes d'autoestima i de valoració de l'alumnat.

P64: entrev. alumn jordi 8febr.rtf – (64:17)

“ –I què és el que tu demanaries al professorat o a l'equip directiu?

–El que he dit abans de la USEE, que hi posessin més hores...

–O sigui tu demanaries que et posessin més hores a la USEE i menys hores a la classe normal”

El sentiment de pertinença de l'alumnat als recursos específics el podem relacionar amb la focalització del projecte de centre envers els recursos d'atenció a la diversitat i les mesures de convivència. En aquest sentit, en l'apartat següent, desenvoluparem la dimensió de diversitat.

6.3 La diversitat

La diversitat és un component rellevant de l'èxit en un marc inclusiu. **La seva conceptualització** parteix de l'**heterogeneïtat** com a principi i criteri d'agrupament de l'alumnat, que no deixa de ser un reflex de l'entorn proper al centre.

Aquesta heterogeneïtat comporta una **interacció entre l'alumnat amb les seves particularitats i diferències individuals**. Es tracta d'una interacció en una visió educativa competencial, amb un currículum obert i flexible on l'alumnat és el protagonista de la construcció educativa i del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Per tant, el concepte de diversitat **va més enllà de l'alumnat amb necessitats educatives especials o alumnat nouvingut**. És un concepte d'educació **"per a tothom"**, on caben tots: diversos i diferents alumnes, professorat, famílies, professionals externs... Es caracteritza tothom **des de les potencialitats de cadascú i no des de les dificultats**. La diferència i la diversitat són **un valor en si mateixos, així com un enriquiment per a tota la comunitat educativa i social**.

Les **potencialitats** de cadascú en una visió àmplia i integrada —capacitats, habilitats, actituds, valors... — comporten un procés envers la millora personal i del col·lectiu necessitat d'una interacció. La visió de potencialitat suposa tenir unes altes expectatives per a tothom envers la millora i el progrés, així com una igualtat d'oportunitats reals en la qualitat educativa i en la continuïtat en els estudis.

El concepte i el valor de la diversitat en un marc inclusiu ens porta a l'anàlisi de com el centre **estructura l'atenció a la diversitat i com dissenya el currículum**, de com concreta els recursos i les estratègies curriculars que van destinats a buscar **les potencialitats i millora de tothom** en contextos al màxim **d'ordinaris i heterogenis**. Es tracta de buscar en els recursos i en les estratègies un desenvolupament competencial individual tenint present les particularitats i potencialitats, però sobretot la construcció conjunta d'aprenentatge amb un treball col·laboratiu i en grup, que es converteixen en els protagonistes de l'acció educativa.

6.3.1. Una matrícula d'alumnat poc acceptada perquè no reflecteix l'heterogeneïtat del municipi en comparació a centres concertats.

La **matrícula** de l'IMVM està **condicionada** a l'existència en el municipi de tres **centres concertats**, que ofereixen educació en totes les etapes educatives de forma continuada.

Hi ha la visió que els **centres concertats** tenen **matriculat alumnat de famílies amb un perfil socioeconòmic i cultural més "bo"**, i com ells diuen **"normalitzat"**, en canvi, als centres públics passa el contrari.

P32: entrev. prof eloisa 24febr.rtf - 32:8 (53:55)

"—A veure, jo m'imagino que vénen una tipologia d'alumnes que no va allà, està clar, està clar, és claríssim!"

—Perquè, com definiries aquesta tipologia, aquesta diversitat que tu manegues?

—A veure, són gent que tenen realitats socials molt complicades. Famílies amb un baixíssim o inexistent nivell cultural, famílies molt desestructurades en algun cas. Jo veig que hi ha problemàtiques socioeconòmiques."

L'IMVM té com a matrícula de **referència** els **dos centre públics en l'etapa de primària**. Es caracteritza per famílies amb una **situació socioeconòmica baixa o mitja-baixa**.

En el **pas de primària a secundària**, alguns alumnes **marxen als centres concertats**, per la **impressió** en el municipi que a l'institut l'alumnat surt amb **uns resultats baixos** i que hi ha **conflictivitat**. Aquesta **pèrdua de matrícula genera malestar**, ja que **segons els docents són famílies que ells denominen més "normalitzades"**.

P39: entrev. prof direc roger.rtf - 39:11 (28:28)

"Pero no conseguimos que las familias, eso que consideramos una familia normal, un alumno normal y todo aquello. Y la decisión de escoger este centro para sus hijos, es decir yo creo que todavía somos... A ver, en el bachillerato sí que cada vez se está escogiendo más..."

En els últims cursos de l'IMVM s'ha **incrementat la matrícula d'alumnes** que provenen d'un centre de primària situat en el barri de **la Mina**. Alumnat amb un perfil de necessitats educatives, socials, familiars... molt alt, així com famílies amb **un nivell socioeconòmic molt baix**. Els docents manifesten que això genera més dificultats pel que fa a la imatge i la situació del centre.

Els docents declaren que **la matrícula no reflecteix la realitat del municipi**. Podem parlar d'un **context socioeconòmic mitjà o mitjà-baix**, i el centre atén majoritàriament el **perfil baix o mitjà-baix**, tenint un alt nombre d'alumnat i famílies amb dificultats. Aquest aspecte necessita un lligam entre les etapes educatives obligatòries.

P42: entrev. serv exter ana 4març.rtf - 42:32 (114:114)

"Yo pienso que en el instituto hay de todo, hay gente muy brillante a nivel intelectual y hay gente con un nivel muy medio... Porque, a ver, la gente que tiene dinero y la gente con

posibilidades lleva a sus hijos al San Gabriel. Entonces los chavales que van al IES son, ya te digo, clase media-baja. Pero porque tu pertenezcas a una clase económica media- baja no quiere decir que tu cerebro esté estropeado, ni mucho menos.”

La **necessitat d'un projecte comú entre primària i secundària** es considera important per a l'èxit inclusiu i la diversitat. La **visió continuada d'un projecte educatiu i curricular de qualitat** genera confiança, coherència i enriquiment al context. No és només un aspecte de quantitat de matrícula, sinó d'una continuïtat educativa que ajuda les famílies i el progrés de l'alumnat. La realitat de l'IMVM amb els centres de primària són coordinacions puntuals, i sobretot amb el traspàs d'informació d'alumnat d'una etapa a l'altra, no en un projecte educatiu i curricular comú.

P45: entrev. serv extern encarna EAP 11 febrer. Rtf- (008- 009)

“Les coordinacions amb els centres de primària adscrits al centre són per l'alumnat amb NEE, o pels que son de la USEE, però crec que hi ha poca relació, i sóc jo la que faig de pont.”

Les famílies manifesten que és molt aviat amb 12 anys el canvi de l'etapa de primària a secundària en qüestions d'edifici, professionals, projecte, hàbits i actituds de treball... **En la decisió de matricular als fills entre l'escola concertada o pública** influeix aquest pas de primària a secundària. Els centres de titularitat concertada **tenen totes les etapes** i un alumne entra als 3 anys i pot tenir una continuïtat fins als 18 anys.

P42: entrev. ana 4 març. Rtf (150–151)

“Son muy pequeños los niños de 12 años para el cambio a un instituto, a nivel emocional, psicológico, no estan preparados. Con el sistema anterior, dos años más en la EGB, era mayor el nivel madurativo; o por ejemplo como los centros concertados Sant Gabriel, Túrbulas..., que tienen a los niños desde los 3 años hasta los 16, y hasta los 18 y no hay grandes cambios, es una continuidad.”

La idea de matrícula acotada i influenciada pel context està present constantment en l'IMVM quan es comenta **el nivell de 2n d'ESO de l'institut**, és una **promoció atípica**, doncs sembla **el que hauria de ser**: “un alumnat i unes **famílies normalitzades i estandarditzades**.”

P32: entrev. prof eloisa 24febr.rtf - 32:26 (108:108)

“De 2n, jo no crec que aquests alumnes de 2n siguin... Bé, jo potser penso que sí que són diferents dels altres... però potser si féssim una anàlisi de la situació social i econòmica de les famílies, potser hi hauria una sèrie d'ells que no serien tan diferents de les altres promocions. I, en canvi, els veus que com si fossin, com si... haguessin estat en una bombolla, tots aquests nens ens vénen dels mateixos centres... que els que ara són a primer; d'acord que potser a primer hi ha hagut uns quants que vénen de la mina, però... i, en canvi, són diferents.”

P34: entrev. prof montser 17febr.rtf - 34:20 (88:89)

“Està concentrada segon en el segon A , té dificultats per cert. Com més diversitat hi ha a l'aula per a nosaltres suposa una dificultat afegida... Jo crec que no l'afrontem ... no sé si correctament perquè tampoc sabem com fer-ho. O sigui, en una aula que et trobes amb 21 alumnes ...20 o 21 , n'hi ha 3 de xinesos, 1 de saharauí, 2 nens de la UCE i dos també que són americans ... Resulta que estem parlant d'un 40% de gent que no pot seguir el ritme normal de l'aula. És molt difícil ... A més, aquests són tots diferents: uns van a l'aula d'acollida, uns altres van a la UCE, uns altres fan tallers, uns altres no els fan ...

Al final acostumem a fer el més còmode: reduir a nivell d'exigència si tenen més dificultat, adaptar una mica els controls, intentar fer alguna activitat i ho facilitem ... Però el dia a dia, jo penso que són alumnes que no tenen l'atenció que necessiten, però tampoc podem, és que es molt difícil."

P45: entrev. serv exter encarna 11febr.rtf - 45:4 (45:49)

"No s'arriba. Al Vázquez Montalbán hi ha una USEE i hi ha 9 alumnes; i al Pompeu hi ha dues USEE i està amb 16 alumnes complets. I us diré una cosa, per exemple, els alumnes ara respecte la transició de 1r de secundària, l'any passat van sortir 6 alumnes de 6è d'USEE i cada un d'ells ha anat a un centre diferent. No han coincidit en un mateix centre, no n'han coincidit 2 en un mateix s'entri tots a educació especial. Sí que d'alguna manera els USEE de primària són molt no dic ni susceptible, són d'educació especial. En canvi, les USEE de secundària són més aviat un retard importantíssim amb un grau d'afectació. Per exemple, un alumne pot tenir una dislèxia severa, o pot tenir un TDH amb molta problemàtica associada, però potser no és tant el grau de discapacitat que ens afecta. Però aquest any que, per exemple 10, 11 cap a l'11-12 del Pompeu, hi ha 4 alumnes d'USEE i els 4, si no m'equivoco, se'n van a escola d'educació especial a fer la ESO. I un d'ells és sord, o sigui perdó, un 5è alumne és sord i aquest l'estem orientant cap a veure si alguna escola d'agrupament de sords..."

Certament, podem considerar les polítiques i els mecanismes de matriculació en centres públics i concertats com a condicionants de les realitats dels centres educatius. Tot i que és una decisió política que és difícil de controlar, aquests aspectes s'han de considerar com uns altres mecanismes i espais per a aquest canvi.

Aquests condicionaments poden afectar la manera de desenvolupar el projecte envers a la millora en un marc inclusiu i cal conèixer la realitat per perfilar el projecte. Però hi ha transformacions i canvis contextualitzats en polítiques i mecanismes que s'escapen en els contextos immediats.

6.3.2. La diversitat com a alumnat de necessitats educatives especials i immigrant, carregat amb "una motxilla de problemes"

En la documentació del centre **apareix com a gran principi la inclusió**. El concepte d'inclusió està **focalitzat en l'alumnat amb necessitats educatives especials i alumnat immigrant**, així com en l'organització i el funcionament de recursos específics per atendre'ls: la "diversitat diversa". Veiem un **concepte desvirtuat** perquè no està sota la visió "d'escola per a tothom".

P74. PROJECTE DE DIRECCIÓ(2). Rtf. (146-155)

"L'opció del centre és fer una educació inclusiva per a tothom.

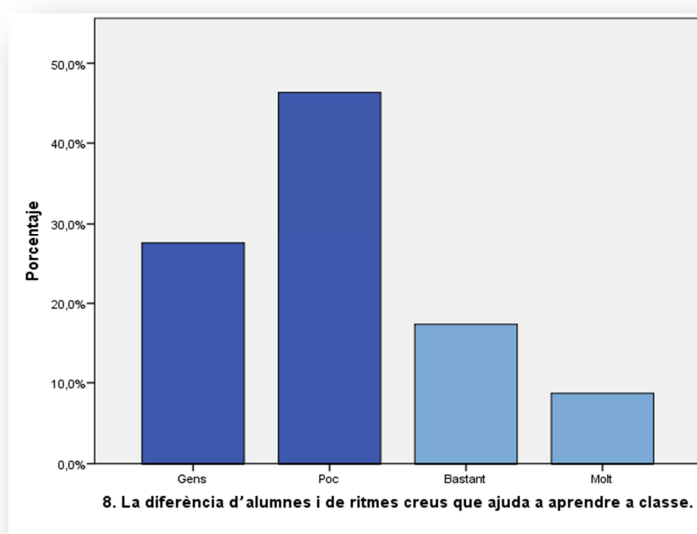
El centre està parcialment adaptat per a discapacitats, ja que disposa de rampes i ascensor a la planta baixa i al primer pis. L'alumnat discapacitat compta amb el suport d'una persona vetlladora i de transport escolar adaptat. Hi ha una petició d'obra RAM per a l'adequació de la tanca perimetral de la façana nord que està pendent de resolució.

Les accions destinades a l'atenció a la diversitat consisteixen en:

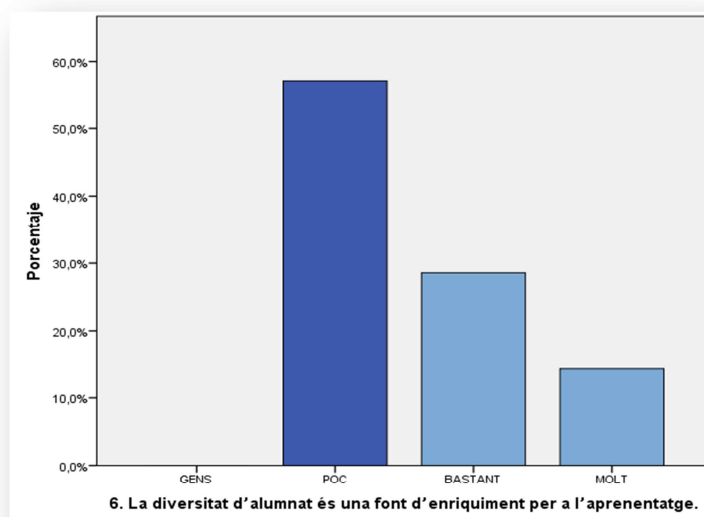
- Una extensa oferta de crèdits variables de reforç així com altres dedicats a l'assoliment de procediments bàsics i hàbits de treball.
- Desdoblements a determinades matèries com català, castellà matemàtiques i música

- Formació de grups reduïts
- Unitats d'adaptació curricular (UAC)
- Aula d'acollida
- Tutories individualitzades
- La destacada experiència encetada aquest curs consistent en la realització al nostre centre d'un taller de jardineria impartit per professorat de l'escola d'educació especial l'Esperança i amb alumnat dels dos centres educatius.”

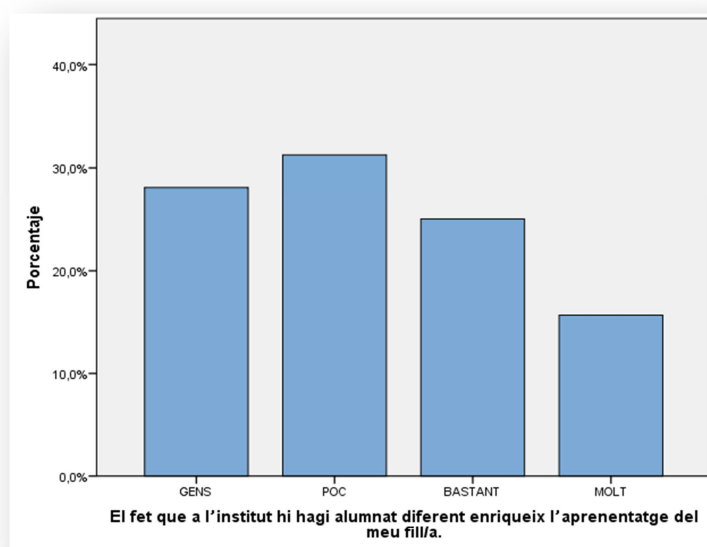
En els qüestionaris d'alumnat, família i docents, es valora **la diversitat** com a **enriquiment per a tothom**, però després en la pràctica i en les entrevistes es **matisa com a dificultat i impediment** de progrés.



Gràfic 23. La diversitat ajuda a aprendre. Alumnat



Gràfic 24. La diversitat com enriquiment. Professorat



Gràfic 25. La diversitat i l'enriquiment. Famílies

El Departament d'Ensenyament quan **conceptualitza la inclusió** també **posa l'accent en les necessitats educatives especials**, per tant podem veure com des de l'Administració el marc conceptual i teòric es concreta en la pràctica en el model de NEE, que és una de les sis possibles visions del concepte d'inclusió (Giné, Núria; i altres, 2009).

Els professionals de l'educació parlen de **molts conceptes actuals** que van apareixent **en la pràctica** i que **queden acoblats a conceptes antics**. Per exemple, es parla de competències com a continguts, diversitat com a educació especial... No obstant això, canvia la perspectiva, la visió queda ancorada i obsoleta en la pràctica educativa. Per tant, es parla d'educació especial, necessitats educatives especials, discapacitat, deficiència, diversitat, inclusió...en el mateix enfocament.

P35: entrev. prof toni 5març.rtf - 35:9 (42:42)

"Diversitat molt diversa, excessivament diversa, per la part de baix tenim pocs alumnes brillants, tenim alumnes molt afectats des d'un punt de vista de salut mental, que alumnes no tenen per què tenir un nivell baix d'aprenentatge, sinó que són allà en una mena de franja entre la problemàtica personal i la problemàtica social que provoquen. Després hi ha alumnes que ja ens vénen de primària amb un nivell acadèmic molt baix, és una diversitat molt àmplia, alguns alumnes brillants, una mitjana d'alumnes de nivell mitjà-baix i sobretot el que veiem és un increment en els últims anys de problemàtiques de salut mental. No és que tinguin una problemàtica educativa concreta sinó una..."

També, veiem com hi ha una visió de diversitat conceptualitzada com el que queda bé "políticament correcte", malgrat que les actituds i valors interns siguin contraris. Per tant, es parla d'inclusió i en la realitat són NEE.

El centre compta amb **un nombre significatiu d'alumnat amb necessitats educatives especials** “dictaminades” (informe elaborat pels EAP per determinar unes NEE derivades d’una discapacitat) per l’EAP o altres serveis de salut.

P74: PROJECTE DE DIRECCIÓ (2).rtf - 74:8 (69:69)

“La taxa d'alumnat immigrant és baixa (12,4% del total o 17,5% a l'ESO). Les procedències més freqüents són l'americana (centre i sud) amb un 55% ; l'asiàtica amb un 20%. L'alumnat amb dictamen de l'EAP és un 3,5%, els que disposen d'informe són el 10,9% i els de nova incorporació un 5,2%. Hi ha un 8,8% susceptibles de valoració per part de l'EAP.”

Les famílies, l'alumnat i els docents **situen** el concepte de diversitat en un primer moment **en la diversitat cultural**, malgrat en el centre no hi ha un nombre alt d'alumnat (un 15%). Aquí veiem com el concepte de diversitat cultural ha tingut un ús i ressò important en l'àmbit social, polític i educatiu. Després, el concepte de diversitat es focalitza en la idea de discapacitat o problemes d'aprenentatge.

P256: entrevista mare1r 3març.rtf - 256:29 (309:309)

“Por ejemplo, mira, la diversidad yo, no sé eso como se puede arreglar. Por ejemplo, en la clase de Laura, las chinas pues van con las chinas. La Laura eso ya no tiene relación con ellas, tiene relación si le preguntan algo, pero falta como más proximidad. Pero, bueno, a a parte de eso es muy difícil, porque son gente que vienen aquí, que a lo mejor esta un año o dos aquí y luego se van. No sé, es muy difícil...”

P49: entrev. alumn loli 2c.rtf - 49:20 (94:94)

“Bé, tenim dos nois que han vingut fa dos o tres anys que són aquí, però com son de la Xina van a l'aula d'acollida per aprendre català i castellà”

Les NEE queden caracteritzades en aprenentatge i comportament:

- Alumnes que tenen un **dictamen per una discapacitat**, visió de problema, **relacionada o no amb dificultats de comportament**.
- Alumnes que tenen un **retard d'aprenentatge**, cosa que han anat desfasant el ritme “normal” i **poden tenir o no dificultats de comportament**.
- Alumnes que tenen un **desinterès i desmotivació acadèmica** amb una actitud de **distorsió amb dificultats de comportament**.

L'alumnat amb NEE i diversitat cultural es caracteritzen per les **dificultats en l'aprenentatge i de comportament** per seguir el **procés normal**. El “procés normal” es refereix a **seguir un currículum prescriptiu**, amb unes estratègies i metodologies fonamentades en el llibre de text, explicació dels docents, fer les activitats i corregir-les. Per tant, la **diversitat conceptualitzada com a dificultat** genera una visió de **problema a l'aula ordinària**.

P31: entrev. prof lidia 17 febr.rtf - 31:53 (529:529)

“Potser, ja s'està fent una miqueta amb aquests nens que necessiten una atenció especial, treure'ls de l'institut i que tinguin aquest tipus d'ajuda, més que res per la fama que es veu que té el col·le, perquè ja saps que la veu corre i si hi ha molts nens problemàtics als instituts, doncs les famílies els fa por posar els seus fills aquí i tal. Però bé, jo crec que...”

P31: entrev. prof lidia 17 febr.rtf - 31:39 (414:416)

“—CLAR, SI TU T’IMAGINESSIS L’AULA DE MATEMÀTIQUES AMB USE I AMB TOTS ALLÀ DINS?

—No, no. Potser no, jo t’asseguro que no podria treballar com ho faig.”

El concepte de diversitat el podem lligar a un concepte diagnòstic clínic i tradicional, i **no a les potencialitats**. El concepte de **diversitat**, dins d’una **visió de problema**, **estableix les característiques diagnòstiques en un model tradicional: com està i què té**, o sigui “etiqueta” per poder assignar-li en el centre un recurs específic d’atenció complementari a l’ordinari.

P32: entrev. prof eloisa 24febr.rtf - 32:30 (124:124)

“La promoció aquesta de 2n, el Catalunya que és el centre d’aquí, anava (va perquè està aquí) el fill del regidor d’Educació, del Gregorio del Monte, d’acord? Al Pompeu Fabra, hi anava la fila del Fermín.”

Els **professionals externs i els docents en reunions** (equips docents, comissió atenció a la diversitat i juntes d’avaluació), quan valoren o avaluen aquests alumnes, ho fan des d’una **perspectiva de dèficit** buscant recursos especials i compensadors. La visió d’alumnat amb dificultats personals, familiars, de relació, de conducta... es verbalitza de manera constant, parlant de la **“càrrega d’una motxilla de dificultats” que dificulta l’aprenentatge i avançar**.

P32: entrev. prof eloisa 24febr.rtf - 32:10 (59:59)

“I famílies, i nens, població... A veure, jo crec que aquí també hi ha molta gent, m’imagino jo, que pel lloc on estan ubicats, no tots els que haurien d’estar dictaminats ho estan perquè clar... perquè els EAP són el que són, però tampoc no poden fer meravelles i... m’imagino que molts dels alumnes que hi ha amb nosaltres que no estan dictaminats en d’altres zones o estaries.”

P46: entrev. serv exter mari.rtf - 46:17 (146:149)

“—¿Qué impresión tienes tú de los alumnos?

—No es que.. eso es lo que la mayoría de gente cree. No es que no tengan ganas, es que la mochila que llevan detrás es muy grande. La mochila familiar, social, les pesa...Les pesa mucho.”

P26: observ. reunio junta4t 16desem.rtf - 26:3 (11:14)

“Claudia. És mal educada. Té una actitud intolerable. Toni diu que no segueix el compromís signat per poder estar en el 4t diversificat. Txell planteja que a l’empresa és tot el contrari.

Gero. No ha pagat la quota i ha fet sortides. Es va establir un pacte de pagament amb terminis. Pot fer molt més. És molt vago. A l’empresa bé. Toni pregunta per la nota d’anglès que falta i es posa un 6.

Pepa. Molt maca i molt capacitada...però té puntes emocionals. Belén diu que li agradaria parlar amb ella però no té temps. Comenten que el que ha de fer és deixar al novio Moisés que és latino i li fa mal.

Graciela. A l’empresa està costant molt ja que a vegades es posa en les coses, interromp, molesta... Belén diu que li costa molt relacionar-se amb l’adult i amb els iguals, té una actitud disruptiva constant i que a vegades creu que sap més del que sap. Fan broma en si la feina la fa ell o el tiet.”

En la reunió específica de la diversitat – CAD– (psicopedagog, pedagoga terapeuta, educadors, serveis socials...) es parla de la “motxilla de problemes” i s’engega un **periple**:

- Es parla d’aquests alumnes com a casos que es tornen a relatar les dificultats.
- Es busca una **nova exploració d’altres institucions** o serveis per ampliar aquesta visió de dificultat.
- Quan **retorna la informació genera una motxilla més caracteritzada de dificultats**.

Aquest circuit genera una insatisfacció, doncs hi ha **molta descripció de la dificultat**, però poc de **com treballar**. Per tant, es proposen “**derivar-los**” a recursos específics del centre. És un circuit que parla des del problema fins a retornar a una visió de problema, sense una visió de potencialitats.

P14: observ. reunió 4t 19nov.rtf - 14:9 (15:23)

“C. Demanda EAP perquè se la mirin la mirin. Falta d’oxigen en néixer.

Toni comenta que en el projecte de tecno mates faran que s’agrupin com vulguin.

A. Desenvoluparia les seves capacitats si se centrés. Està molt dispers.

S. Ha baixat, s’adorm als matins. No s’esforça. Cal fer-li un toc d’atenció. Té molta capacitat i habilitats, però no interès. Està muntant un projecte de fer un partit polític. Força bé.

L. Nivell de tercer de primària diu el psicòleg. Al treball a l’empresa molt bé.

R. Descentrada. Té problemes. La Chel comenta que va anar a parlar amb el cap per aquell incident. Diu que té poca iniciativa, que es queda en un racó sense fer res.

Y. Va sobrada. Té capacitat, però fa les coses tard.

S, N i Y no es van presentar a les proves de recuperar 3r.

A. Bé, si es compara amb el curs passat. Va a la Labor (departament de sanitat i educació-tractament gratuït psicològic). Té crisis d’ansietat, però no fa depressions. El psicopedagog va parlar amb la mare i diu que ara ja té il·lusió per les coses. La seva tutora d’empresa de la guarderia és la que va ser professora d’ella quan era petita.”

La **visió de problema de l’alumnat i no de potencialitats estanca la perspectiva de millora i de progrés** personal i envers als altres. Es pensa que la resposta és buscar recursos compensadors perquè dificulten el ritme de la “normalitat” i avançar en el context ordinari. Per tant, **la diversitat no es veu com un enriquiment de tothom**, cosa que redueix **les expectatives altes per a tothom en un model compensador**.

6.3.3. Unes expectatives marcades per graduar l’ESO, i l’opció òptima del batxillerat. Dificultats de continuïtat d’alumnes amb NEE i immigrants.

Les **expectatives** del projecte de centre estan marcades per la visió antiga del sistema educatiu: BUP i COU com **l’opció acadèmica adequada** dels que volen estudiar – **batxillerat**—. Per tant, **s’espera que l’alumnat obtingui bons resultats quan es graduïn en l’ESO per accedir al batxillerat**.

P33: entrev. prof elvira 24febr.rtf - 33:52 (96:96)

“No t’adaptaves al barri, sinó que aquí el que es donava era canya, aquí sortia gent potentíssima. Quan la gent deia: “quin nivell hi havia en aquest institut”. És veritat que n’hi havia, però fent aquesta “escabexina”, però era perquè no t’adaptaves. Hi havia canya, canya i canya, però aleshores aquest institut hi havia previs universitaris, batxillerat i de tot. No dic que s’hagi de passar per un sedàs, però és que aquí tot és fàcil, tot és...”

P33: entrev. prof elvira 24febr.rtf - 33:56 (108:108)

“Perquè a vegades em dona la sensació que anem de rebaixes. I justament en aquests centres és on no pots anar de rebaixes, perquè si no converteixes això en alguna altra cosa que no sembla una escola.”

L’IMVM té una formació postobligatòria en batxillerat i en cicles formatius d’informàtica. **El batxillerat té un gran pes** com a opció, cosa que no passa amb el CFGM, que **passa desapercebut**, així com els seus docents. Altres opcions no reglades com PQPI –**Programes de Qualificació Professional Inicial**– es consideren opcions no valorades i destinades a alumnat amb fracàs i dificultats de comportament.

Aquests aspectes **condicionen les expectatives de tothom**, però en concret en la idea de promocionar i graduar **l’alumnat amb NEE i immigrant**.

El **discurs intern** sobre si aquest alumnat ha de graduar o no genera tensions entre les dues visions educatives.

Per un costat, els docents amb un perfil més obert i flexible de l’educació consideren, que amb **l’organització d’uns recursos específics** i un bon progrés, tot l’alumnat pot **promocionar i graduar**. Per un altre, els que veuen **l’educació com a sistema anterior**, consideren que amb **els recursos específics i la graduació d’aquests alumnes es rebaixa el nivell i la qualitat de l’ESO i del batxillerat**; i es genera un **greuge comparatiu** amb l’alumnat que no va als recursos perquè no tenen tantes facilitats. Aquest és un doble discurs constant que posa en dubte la igualtat d’oportunitats.

P262: entrev. prof roberto 1març.rtf - 262:16 (262:268)

“Bé, aquesta gent, doncs, mira al final potser, fins i tot, els donem, els regalem un graduat..., però, i la resta, què? Home, jo tinc el cas de l’any passat, quan era tutor de quart i el coordinador i a mi ens va quedar al final un regust que ho havíem fet malament. Perquè clar, jo era tutor d’un grup, d’una sèrie d’alumnes que ara estan repetint 4t. Des del punt de vista d’ara i de la gent que va passar i que va tenir el graduat de l’aula de quart A, que és el quart que té el pla d’atenció diversificat, dius “hòstia...”, ho estem fent bé? Més quan aquesta gent que ha sortit d’aquí intenta fer alguna cosa i al cap de dos o tres dies ho deixa. I no són un, són dos, són tres; són bastants que van intentar matricular-se aquí mateix a cicles formatius i ... és clar, aquest nano si hagués estat en un quart normal, doncs no. Aquí hay un desbarajuste; hi ha alguna cosa que no rutlla. I aquests nanos que estan repetint quart són la classe mitjana de qui t’he parlat abans.”

El discurs accentua el **concepte de diversitat com a dificultat** i en baixes expectatives per a aquest alumnat. Les **oportunitats** per “la diversitat diversa” són **ser atesos en recursos específics** i poder anar **compensant les dificultats**. Tanmateix, després es qüestiona la graduació i la continuïtat educativa perquè, amb el nivell que assoleixen, es qüestiona el postobligatori en batxillerat o CFGM.

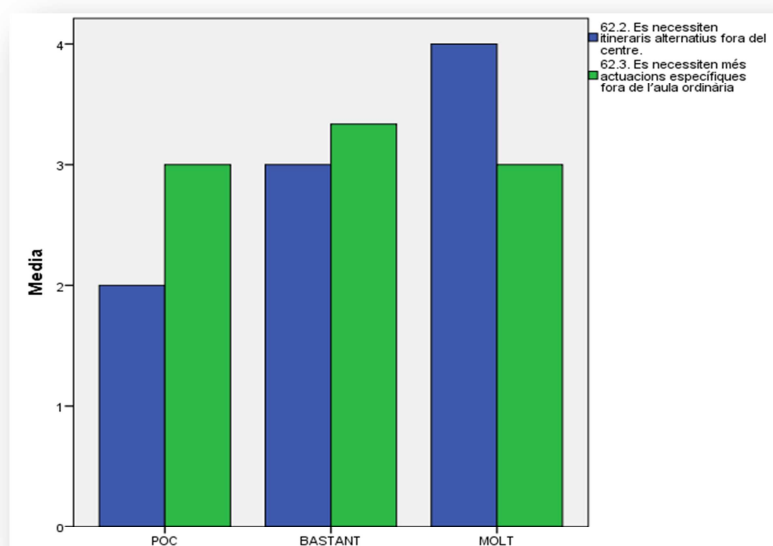
El sistema educatiu estableix aquesta obtenció del graduat amb una atenció en recursos específics, però podem dir que té una cara i una creu en la igualtat d'oportunitats. S'estableix aquesta premissa, però després tindrien dificultats per realitzar un batxillerat o CFGM i quedaria l'opció de PQPI, a la qual només poden accedir els que no es graduïn. Com es pot veure és un circuit que atura la continuïtat acadèmica, així com la igualtat d'oportunitats.

Hi ha la idea, doncs, que els alumnes amb NEE que es graduïn vagin a un CFGM, aspecte que torna posar l'accent en el sistema antic de la Formació Professional, poc valorada i desprestigiada. En l'actualitat, els PQPI tenen una matrícula d'alumnat amb dificultats de comportament i també és una opció restringida per a alumnat amb NEE.

Els alumnes amb NEE amb aquesta visió poden tenir unes baixes expectatives, així com dificultats de continuïtat, amb la qual cosa es vulnera el principi d'igualtat d'oportunitats.

6.3.4. Organitzant constantment els recursos específics d'atenció a la diversitat amb insatisfacció i amb una visió compensatòria.

El projecte de centre es va concretar en la convivència: mesures de regulació; i la diversitat: organització de recursos específics per atendre l'alumnat amb NEE i immigrant. Els docents manifesten la necessitat de més recursos específics dins i fora del centre per atendre l'alumnat que no segueix un currículum ordinari.



Gràfic 26. Formes d'atendre a la diversitat. Professorat

La documentació de centre **explicita l'organització dels recursos d'atenció a la diversitat** segons la **tipologia i categorització de l'alumnat** com a complement a estar dins de l'aula ordinària. Aquests recursos específics del centre són:

- **Aula d'acollida**, alumnat immigrant.
- **USEE** –unitat de suport de l'educació especial–, alumnat amb dictamen de discapacitat intel·lectual i cognitiva.
- **Agrupaments flexibles instrumentals per nivells**, el baix per a l'alumnat amb retards d'aprenentatge.
- **Programa diversificat de 4t**, per a alumnat que arriba a 4t amb un alt fracàs i problemes conductuals.
- **Agrupaments homogenis a 3r**, un dels quals amb alumnes amb desinterès i desmotivació alta, així com amb problemes de comportament.

Els **criteris de selecció d'alumnat** pels recursos específics **està en judici constant**, quins alumnes han d'assistir i quins no? Qui aprofita els recursos i qui no? Per quina categoria s'agrupen els alumnes en els recursos específics? Com quan s'homogeneïtza un grup continuen les dificultats?...

En aquest judici, **l'alumnat amb dificultats de comportament** i de conductes disruptives, com no veuen que aprofitaran cap recurs específic, queden a l'aula ordinària.

L'organització de recursos específics per a l'atenció a la diversitat no està en clau per a tothom, sinó que pretén **buscar espais ordinaris normalitzats per a uns alumnes**, i uns altres d'específics per a alumnes amb NEE.

P49: entrev. alumn loli 2c.rtf - 49:19 (83:85)

"El problema es que potser no es pot fer, fer una segon A i un segon B. En el segon A fins i tot l'aula tindria materials adequats per als que vulguin treballar, els que encara que treguin males notes, encara que vulguin posar-se a treballar és un esforç no? Llavors clar, tots els que vulguin treballar i al B el que fan sempre el tonto, els que no els importa si suspnenen i tot això–"

Els **recursos específics** no generen **una satisfacció entre els docents** que el realitzen, doncs **es busca "homogeneïtzar l'alumnat amb NEE dins dels recursos amb característiques semblants"**, cosa que és una fita impossible. Una vegada creuen que és homogeni apareix la diversitat d'aquella idea homogenia.

Els **docents** que tenen la **denominada "avantatge** de dur-se aquests alumnes, podré treballar millor" **no estan satisfets**. Manifesten que **quan sembla que s'ha "estandarditzat"** en tornen a aparèixer en el grup d'**altres amb dificultats**.

És present **l'etern i fals discurs d'homogeni i heterogeni**, que ens porta al joc de paraules i d'idees: "cada vegada que penses que homogeneïtzes, apareix l'heterogeneïtat". Per exemple, en els agrupaments homogenis de 3r veuen que una vegada fets amb criteris homogenis, es mostra la diversitat i l'heterogeneïtat. També, en el cas dels recursos específics, que malgrat que es busqui un perfil d'alumnat amb una determinada dificultat, diuen que són diversos en la diferència. Aquest fet porta a una insatisfacció de tothom constant, però també a una evidència. Cal una acceptació de la realitat i la diversitat.

P32: entrev. prof eloisa 24febr.rtf - 32:29 (120:120)

"Aquesta que ha començat tercer ara, jo vaig tenir un primer i tenia a classe 12. No érem més de 12 perquè entre el que anaven a la UCE els que sortien per fer instrumentals no sé què... Amb aquests 12 que jo tenia, en tot un any, vaig fer 4 temes. Cert! no vaig acabar-los, em saltava tot el que trobava allà al mig... Ara estic a mig curs, he fet 4 temes complets i he fet coses extres."

L'organització de recursos i **la falsa homogeneïtat** posen **l'accent en la dificultat i la reeducació**, no en la riquesa de la diversitat i les potencialitats de cadascú. Genera una **insatisfacció a tothom i malestar entre docents** i departaments, doncs els recursos específics signifiquen que els alumnes surten entre 3 a 12 hores d'unes matèries concretes i d'altres no, establint un greuge: **"a tu te'ls treuen i a mi no" i "tu pots fer classe normal i jo no"**.

P35: entrev. prof toni 5març.rtf - 35:18 (65:65)

"És difícil poder adoptar una estructura permanent, perquè és cert que no sé per què, això és una cosa també potser a estudiar. Les promocions vénen alterades, de vegades vénen promocions molt bones, després en venen que són només alumnes del Catalunya i del Pomeu. I nosaltres, el traspàs, ja l'hem fet i ja sabem de què van els grups. De vegades és superheterogenia la història que ve aquí..."

P33: entrev. prof elvira 24febr.rtf - 33:51 (90:90)

"Nosaltres no tenim cap recurs per atendre a la diversitat, i per tant, aquelles aules nostres són molt difícils. Quan tu això ho expliques en una reunió... —ja no ho explico—, perquè ja no tinc ganes d'explicar-ho dues vegades. Però clar, es fa una votació, a qui vota a favor de coses més homògenes. Jo sempre els dic: "perquè el què teniu vosaltres no ho voleu per a mi?". Jo ara ja no ho dic perquè és una guerra... Fa dos anys ja vaig dir que mai més tornaria a parlar d'aquest tema, és la meua opció i estic aquí perquè m'agrada estar-hi. I el dia que me'n vagi buscaré un balneari per relaxar-me, no? Ara ja només busco balnearis per anar de vacances. Però mentrestant, jo aniré trampejant, però no puc garantir que en aules amb una diversitat extrema, jo no pugui donar resposta..."

El discurs de l'homogeneïtat i heterogeneïtat ens porta a la realitat de la diversitat a l'aula ordinària, que és el context de l'atenció de la diversitat i la incidència dels recursos i suports.

6.3.5. Una diversitat organitzada en un microsistema que després necessita coordinar-se amb l'organització general. Dues visions confrontades.

L'IMVM, conjuntament amb professionals externs (EAP, serveis socials, tècnic d'educació de l'Ajuntament...) dediquen esforços en la comissió social, comissió de diversitat i departament d'orientació a organitzar i anar pensant en possibles recursos específics d'atenció a la diversitat.

Veiem **una microorganització de centre**, així com un conjunt **de professionals que s'encarreguen de l'atenció a la diversitat i els recursos** que: decideixen quins alumnes hi van, organitzen horaris, coordinen amb l'aula possibles adaptacions de matèries, gestionen el treball concret del recurs... coordinacions amb l'aula ordinària, possibles adaptacions d'altres matèries, gestionant el treball concret del recurs...

P72: organització_curs_2010-2011.page1.jpg - 72:1 (140:410)

Nivell	Alumats	Composició	Gr.	Ràtio	Mesures A.D.	Recursos
1	68	Grups sense nivells 63 preinscripcions 5 repetidors	1A	22/23	4 grups a instrumentals (ràtio 17) Cotutories	9h 6h
			1B			
			1C			
2	57	Grups sense nivells Tots procedents de 1r	2A	19	1 grup extra	34h
			2B			
			2C			
3	62/68	Grups amb nivells Tot l'alumnat de 2n 7 repetidors 3r 1 preinscripció	3A	21/23	Desd. instrumentals Cotutories Desd. extra ciències	9h 6h 3h
			3B			
			3C			
4	41/51	Grups amb nivells Promoció de 3r 7 repetidors de 4t 3 preinscripcions	4A	14	PDC	-13h
			4B	27/37	Grup estàndard	

P73: Pla anual de centre 2010.rtf - 73:48 (1572:1573)

1r ESO:

Agrupaments:

L'alumnat es reparteix entre els tres grups assignats sense agrupaments per nivells. L'alumnat amb dictamen d'USEE s'assigna al grup A per facilitar l'organització dels recursos per atendre'l.

Instrumentals (9h):

A les hores de les matèries instrumentals (CAT-CST-MAT) l'alumnat dels tres grups es distribueix per nivells acadèmics en quatre grups. El grup amb més dificultats serà atès per professorat del departament de orientació. L'alumnat de USEE serà atès en aquestes hores pel professorat d'aquesta unitat. L'avaluació d'aquests alumnes pel que fa a les matèries esmentades, la fa el professor/a que els atén.

Tutoria (6h):

Es continua aplicant l'experiència de tutoria compartida, que consisteix en que cada grup té un tutor titular i un cotutor. El titular disposa de 3h lectives en concepte de tutoria: 1h a l'aula amb tot el grup + 1h a l'aula amb mig grup per treballar les tècniques d'estudi i hàbits de treball + 1h per a tasques de tutoria (entrevistes, seguiment, coordinació, documentació...). El cotutor disposa de 2h lectives: 1h a l'aula amb mig grup per treballar les tècniques d'estudi i hàbits de treball + 1h per a tasques de tutoria (entrevistes i seguiment).

Desdoblements:

Hi ha els desdoblements normatius a les matèries de Tecnologia, Ciències i Idioma.

La responsabilitat de l'atenció a la diversitat amb aquest microsistema recau sobre uns docents i no en tothom, així com en unes comissions i professionals, i no sobre tota la comunitat educativa.

El microsistema suposa **compartir el funcionament general del centre i coordinar-s'hi**, ja que l'alumnat és unes hores en els recursos específics, entre 3 i 12, la resta són en l'aula ordinària. Així, doncs, es busca **coordinar adaptacions o plans individuals** per a l'aprenentatge compensador en l'aula ordinària, que queda en la **"bona voluntat" del professional** de l'aula ordinària i en poques actuacions reals.

Les **decisiones que es prenguin en el microsistema** han de tenir una **continuitat**, ja que si un alumne surt d'una matèria per anar a un recurs específic, al curs següent, hauria de tenir **una educació compensatòria en paral·lel** d'aquella matèria.

P32: entrev. prof eloisa 24febr.rtf - 32:46 (190:190)

"2n com que representa que s'havien de fer només 2 grups, la gent que feia 1r l'any passat vam considerar que clar que aquests nanos era una pena, sent com eren, convertir-los en 2 grups nombrosos de 30 persones, val? Perquè potser era condemnar alguns que es despenguessin i, llavors, el que no es va pensar que encara que fossin 3 grups es podrien haver fet grups d'instrumentals igualment, i no es van fer..."

L'alumnat amb NEE i immigrant pot estar de manera continuada en suports de recursos específics, la qual cosa condiciona les seves possibilitats i la seva continuïtat en el grup; però també tot el grup es perd la riquesa de la diversitat a l'aula ordinària en què es necessitarien unes metodologies i estratègies per treballar des de les potencialitats

Recordem que, en **els recursos específics**, es donen un **alt nivell de pertinença** dels alumnes al grup i en relació amb els docents del recurs. L'alumnat amb NEE i immigrant sovint demanen anar més hores als recursos específics.

Els recursos específics no tenen una **línia curricular i de treball conjunt**. Alguns **recursos específics** a nivell curricular tenen la **visió d'anivellar l'alumnat**, fent el mateix que els altres de classe ordinària de forma més senzilla, generant insatisfacció a l'alumnat i als professionals de la diversitat que no veuen el sentit, ja que aquesta feina no s'adequa a la visió de necessitats i de dificultats.

P262: entrev. prof roberto 1març.rtf - 262:17 (96:97)

"-No sé... "desbarajuste", perquè... si hem d'atendre aquesta diversitat a la baixa, una vegada els has agafat i estan atesos, doncs començar les rebaixes. I el sentit aquest de: a veure, que si estan aquí i fan el que els diem, doncs han de tenir un resultat. I el resultat és que els hem de valorar i els hem de dir que ja està i aquí és on jo veig que la cosa no acaba d'estar bé. Perquè els perjudicats, torno a dir, són els del mig. A qui estem exigint més," que tal i tal i, potser, estem fent una castanya

Jo faig una interpretació, eh? El quart A amb els recursos, les adaptacions que té i a més a més les rebaixes que es fan per poder promocionar... En canvi, un altre quart no té suports, no té ajuts i no es fan rebaixes si no que... si que es fan rebaixes... O sigui, sí que es fan, però qualsevol dels alumnes que actualment està repetint quart provinents del quart B, quart C, haguessin estat "los reyes del mambo" en quart A i tindrien el seu graduat i, a més, estarien fent alguna cosa."

D'altres, focalitzen els recursos específics com una nova visió d'un currículum obert, flexible, amb **estratègies i metodologies diferents**, que contrasta amb l'ordinari més prescriptiu, i que genera la discussió de si fent això poden graduar, aquest és el cas del programa diversificat de 4t.

En els **recursos específics d'atenció a la diversitat** hi ha de nou la **dobla visió educativa**, i en concret la d'un **grup de docents amb la visió més oberta i flexible del currículum lligada a la comissió social i la diversitat**, així com al departament d'orientació que amb el suport de la direcció gestionen aquest microsistema. Visió **enfrentada a la més tradicional..**

Aquest doble discurs porta a **un constant reinventar i buscar recursos específics**, però sense un plantejament inclusiu de tothom. Els suports i recursos per a l'atenció a la diversitat ens porta a considerar la idea de situar-se en els contextos ordinaris per atendre la diversitat.

6.4. La convivència

La **convivència** és una dimensió rellevant en l'èxit en un marc inclusiu, en què es lliga l'àmbit social i educatiu amb la nova visió educativa.

El concepte de convivència global, ampli i relacionat al currículum **no queda reduït a l'autoritat, el reglament i la disciplina**. Hi ha unes regles de convivència establertes per a tothom en la comunitat com a eina de conviure i viurejunts a través de **la resolució de situacions dialogades, reflexionades i constructives d'un** procés de millora i de creixement ciutadà. Es dona un **clima de confiança i seguretat**.

El **respecte** en la convivència parteix de **valorar tothom des de la diferència**. Davant de situacions de discrepància s'utilitzen els mecanismes dialèctics, individuals i de grup, **així com un pensament flexible en les formes de resoldre buscant el consens**, que porta porta a un compromís individual i col·lectiu, i a una responsabilitat comuna envers la convivència.

La resolució de situacions ha d'estar lligada al currículum i a la **metodologia de treball**. Les habilitats socials, comunicatives i els mecanismes per a **la resolució de problemes** són la base de la construcció de l'aprenentatge i la creació del coneixement. **L'alumnat en grup o individualment** s'enfronta a l'aprenentatge com a **protagonista** per resoldre reptes, i no com a captador del coneixement.

El centre desenvolupa mecanismes i mesures per a la **regulació de la convivència** més enllà del fet punitiu, buscant en la mediació —amb el diàleg, la reflexió, la implicació individual i col·lectiva— la manera de resoldre situacions i de millorar personalment i col·lectivament.

6.4.1 Una convivència marcada per millorar la imatge de centre. Una visió punitiva amb algunes incursions desvirtuades de mediació.

En el projecte de l'IMVM hi ha una gran **preocupació per la convivència**, per **millorar la imatge externa** com a centre amb situacions conflictives. Es pensa que s'ha aconseguit **gràcies a la tasca sistemàtica** realitzada des de la direcció i la **Comissió de Disciplina**, lligada a la Comissió Social.

Els docents i la Comissió de Disciplina han establert una clara normativa amb uns protocols d'actuació. Hi ha la impressió, que en l'àmbit inter, està tot controlat, excepte situacions puntuals, com ara, algunes bandes fora de l'institut.

P29: entrev. prof montsee 1març.rtf - 29:46 (171:171)

"Gràcies a tota aquesta feina, que és una feina ingent i que difícilment podríem trobar en un altre institut, el centre funciona, una altra cosa són els resultats acadèmics. Que per mi són baixos, per mi estem fracassant en aquest aspecte, o sigui de l'atenció a la diversitat amb coneixements, no en qüestió de disciplina. Perquè en qüestió de convivència, jo penso que ens estem en sortint, perquè és que la dificultat es tan gran que si no féssim aquesta feina això no es podria aguantar. En canvi, tu pots entrar a classe i, més o menys, hi ha dies que te'n surts força bé. Una altra cosa és que acadèmicament el tant per cent de graduats escolars, el tant per cent d'alumnes amb èxit escolar és molt baix, per mi."

P31: entrev. prof lidia 17 febr.rtf - 31:42 (440:440)

"De bandes, segur que n'hi ha, però jo no les noto. A més, també faig classe amb primer i segon i no noto jo que hi hagi nens de bandes ni a primer ni a segon. Potser hi ha un nen a segon que és marroquí i tal, que aquest és una miqueta més problemàtic. L'Aimà, vale? I hi ha alguns nens a segon que si que són problemàtics, però estan molt controlats ja."

P262: entrev. prof roberto 1març.rtf - (262:29)

"Penso que podria ser pitjor, però que ho no és tant. Hi ha un sector molt problemàtic, molt problemàtic i que si està neutralitzat, la cosa va tirant. No és tant diferent el clima que pugui haver-hi en altres centres amb una població més normalitzada. Perquè jo he estat a Castelldefels on que molts d'ells eren fills de pijos i el nivell de conflicte era semblant. O sigui si que tenim casos puntuals, però déu n'hi do..."

El concepte de **convivència** està sota la **visió docent de conflicte, normatiu, autoritari i punitiu**; fent **incursions puntuals** d'actuacions en una **altra visió de convivència** més àmplia i lligada al currículum, així com a processos de **mediació**.

P79: projecte de direcció (2)

Cal estar atents a l'aparició d'actes o actituds de violència de tota mena i afavorir un clima de respecte i diàleg que permeti a tothom actuar amb llibertat.

P113: Recull- d'intervencions en el conflicte 1

1. PLA EDUCATIU DE CONDUCTA (PEC)

Objectius del PEC:

- Trobar solucions a un problema d'ordre actitudinal i conductual.
- Aconseguir un canvi en el comportament de l'alumne, a través de:
 - Definició del conflicte entre docents-alumne-família: raonar el perquè s'ha donat aquesta situació.
 - Clarificació dels problemes, afavorint la seva solució, a través d'una modificació de la conducta.

P73: Pla anual de centre 2010.rtf - 73:35 (978:983)

“COMISSIÓ DE DISCIPLINA

Continua l'experiència del curs anterior amb la composició següent: cap d'Estudis, un membre de cadascun dels equips docents d'ESO i el coordinador de mediació. Tindran una reunió setmanal i les seves funcions seran:

Revisió i proposta d'actualització de les normes de convivència

Revisió i proposta d'actualització del RRI

Gestió d'expedients disciplinaris i altres mesures correctores”

Les **actuacions puntuals s'han engegat i han quedat aturades**, o s'han convertit en punitives. Per exemple, **el projecte de mediació** proposat pel Departament d'Ensenyament. El centre va participar en una formació conjunta de representats de la comunitat educativa i es va configurar el Servei de Mediació per resoldre situacions en la comunitat educativa de forma diferent.

Realitzada la formació i engegat el servei no va tenir una **continuïtat en el treball transversal tutorial** i ni de matèries. Finalment, van relacionar Servei de Mediació a Comissió de Disciplina formada només per docents i amb la idea que aquesta formació en mediació havia ajudat a pensar en altres maneres de resoldre situacions complementant les punitives.

P111: projecte mediació 2005 i documents.rtf - 111:7 (88:91)

“Objectius generals:

- Fomentar les relacions positives i la resolució pacífica dels conflictes dins del centre, a partir del diagnòstic previ de la realitat escolar, i amb formació, prevenció i intervenció en els conflictes.
- Crear un servei de mediació escolar format, en un principi, per un nucli reduït de docents, mares i pares i alumnat, per tal que experimenti en aquest tipus de tractament dels conflictes, amb la finalitat d'estendre'l a tot el centre en un futur proper.
- Implicar tots els membres de la comunitat educativa en el funcionament i resolució de possibles problemes en i del centre.”

La visió sancionadora del càstig i expulsió queda ara matisada a buscar mesures i estratègies de “modificabilitat de conducta”, i de com millorar la tornada al centre després de l'expulsió o com imposar càstigs que serveixin educativament. S'adapta el concepte punitiu i no es crea una nova visió.

P30: entrev. prof cesar 1març.rtf - 30:32 (100:100)

“Agafar els alumnes quan ha estat el conflicte, quan ha sorgit, és molt positiu. Què ens falta fer? Buscar les estratègies de càstig. És a dir, tu pots parlar amb l'alumne, vale. Quan has parlat tres vegades, quines opcions tens abans de l'expulsió? Els dimecres a la tarda, però poca cosa més. Llavors el que cal buscar, jo crec, i així ho vam valorar també amb l'inici del curs, el que passa és que no s'ha fet: buscar estratègies de càstig”

P31: entrev. prof lidia 17 febr.rtf - 31:13 (160:160)

–“Fa poc vam acordar de fer una graella de si els nens no estaven asseguts i preparats per fer la classe quan tu entraves. S'havia de posar un punt: això tenia un càstig i tal... O per exemple quan decidim que no sortim de l'aula, que es faran unes guàrdies de passadís.”

El projecte de mediació posa de relleu la **dissociació entre el marc teòric i la pràctica educativa**. A partir d'un disseny òptim del Departament d'Ensenyament queda

desfigurat en la concreció. Un projecte amb una intenció comunitària, d'implicació de tothom, així com de construcció d'una nova visió de convivència, es **topa amb una conceptualització adaptada a un concepte antic sense una visió de projecte i canvi a mitjà i llarg termini**, aspecte clau per a l'èxit en un marc inclusiu.

Els projectes, com la mediació, tenen **poca durada i una finalitat de resultats no de procés**, per això sempre **dóna la impressió que tot ja s'ha provat i no ha resultat**. Si analitzem, veurem que es tracten de fets puntuals de curta durada, **sense una avaluació i seguiment, i amb poca implicació comunitària**. Certament, a vegades **no cal tornar a inventar actuacions, sinó implementar-les de manera de procés i amb una visió de millora constant**.

Alguns docents manifesten que **la conflictivitat ha millorat gràcies al perfil de docents i a tenir més "mà dura"**, i no gràcies a aquestes estratègies de mediació del Departament d'Ensenyament.

P262: entrev. prof roberto 1març.rtf - 262:29 (143:143)

"O sigui, sí que tenim casos puntuals, però déu n'hi do. Jo penso que aquí, no sé com, però el nivell de convivència és prou acceptable. Hi ha conflictes puntuals. Per què? Jo penso que, malgrat tot, hi ha un professorat bastant potent, que més o menys dominen la situació i fa que la cosa no es desmunti. Per aquí bé, però no tant... mecanismes i històries d'aquestes... Jo penso que la convivència en un centre és cosa fonamentalment del professorat. Si és més o menys potent com a persona que més o menys sap el que fa, que domina la situació, la conflictivitat és baixa. Aquí hi ha un tector molt potent en aquest aspecte, d'altres no, com a tot arreu."

El centre adopta el **doblet discurs establert d'àmbit social i polític**: on hi ha una part punitiva i sancionadora, malgrat que es digui que els valors dialèctics, reflexius, actituds d'habilitats comunicatives i socials són importants. No obstant això, no s'incorporen com un treball constant i persistent de projecte envers la millora inclusiva. Aquest doble discurs, com hem vist, és en altres conceptes com diversitat, participació, implicació...

P39: entrev. prof direc roger.rtf.(96-97)

"Un sector del profesorado que es más innovador, más abierto, más autocrítico y otro sector del profesorado más conservador, más encallado en la vieja escuela y a lo mejor agradecería que cada vez haya profesorado tan avanzado para que ellos puedan probar cosas nuevas. Y eso hasta ahora funcionaba y ya no funciona ¿qué pasa? Puede ser que es momento que toca hacer otra cosa."

La relació entre **diversitat i convivència** estan marcades per la visió de **conflicte i dificultat**. El centre veu que hi ha alumnat que genera malestar en el clima de centre, entre els quals hi ha alguns alumnes amb NEE que dificulten l'aprenentatge. Però sobretot, aquells estudiants que no tenen una NEE, però que manifesten una alta desmotivació i desinterès entorpidint la gestió de les sessions.

Els conflictes no es generen en els recursos específics d'atenció a la diversitat, sinó en **algunes matèries del grup ordinari dependent del perfil docent**.

Així com la diversitat queda lligada a la **Comissió de la Diversitat** i el **Departament d'orientació (microsistema)**, la **convivència** ho està en la **Comissió de Disciplina** i **Comissió Social (microsistema)**.

Els **microsistemes independents** generen entre la resta de docents una visió de **descontent**, veuen que van fent propostes en una línia educativa que no comparteixen. Tot plegat posa de manifest la falta d'un projecte comú i consensuat.

Aquest malestar ha quedat evidenciat amb el Pla de Convivència que el **Departament d'Ensenyament planteja** als centres educatius, a partir d'uns instruments i un procés en una visió comunitària de convivència i ciutadania. La direcció de l'IMVM ha volgut tirar-ho endavant amb un grup de treball ampli de representació de tots els docents, però finalment ha estat focalitzat en membres de la Comissió Social, el microsistema i amb tres docents que lideren.

P182: observ. reunió copedago 2febrer.rtf - 182:4 (14:16)

"Caps de Departament: cada professor del centre omple una resposta. Expliquen, què s'entén per convivència? Com es valora? Com et sents a l'institut?"

Una professora pregunta si les qüestions sobre participació, implicació... són subjectives i l'Elvira li confirma.

El termini és dimecres vinent. Elvira pregunta qui farà el buidatge i li responen que hi haurà persones voluntàries i que la dels alumnes la faran ells mateixos com a competències bàsiques."

El Pla de Convivència **ha quedat en un recull de dades** a partir d'uns qüestionaris a famílies, alumnat, docents i personal PAS. També en la **visió d'una nova conceptualització de convivència** per als docent.

P90: PLA DE CONVIVÈNCIA _proposta d'actuacions 2010-11_.rtf - 90:2 [Aconseguir ua..] (16:17)

La convivència és un mitjà per aconseguir un bon aprenentatge acadèmic: <i>sense convivència no hi ha ciència.</i>
La convivència ha de ser un objectiu educatiu: <i>hem d'educar per a la convivència.</i>
Convivre no és només tolerar-se : <i>cal el compromís de fer l'esforç de relacionar-se positivament amb l'altre, de basar les nostres relacions en la confiança i el reconeixement mutu.</i>
Convivre significa viure plegats i en bona relació i, per aconseguir-ho cal que es fonamenti en valors de: <i>pluralitat, participació democràtica, inclusió social, igualtat d'oportunitats, respecte a la diferència, gestió positiva dels conflictes i cultura de pau.</i>
La convivència gira al voltant de 3 eixos fonamentals: <i>construcció de la pròpia identitat, relació amb les altres persones i pertinença a la comunitat.</i>
La capacitat del professorat per reflexionar sobre la seva pràctica i experimentar noves metodologies que facilitin l'expressió d'inquietuds, anhels, emocions, sentiments i idees de l'alumnat, incideix d'una manera directa en la millora de la convivència a l'aula i al centre: <i>la metodologia didàctica pot afavorir la convivència.</i>
El currículum i la metodologia de gestió de l'aula poden ser causa de conflictes: <i>no s'ha de donar per suposat que els conflictes només es deuen a causes personals de l'alumnat o del professorat.</i>
L' organització i l'estructura del centre pot incidir en la convivència: <i>una bona organització de centre facilita la convivència.</i>
L'existència de canals de participació efectiva de tots els estaments del centre i, especialment de l'alumnat, <i>potència el sentiment de pertinença i la millora del clima de convivència</i>
La convivència positiva requereix l'elaboració conjunta d'unes normes clares i consensuades que potencin l' <i>autonomia, la responsabilitat i la capacitat de canvi i millora de totes les persones de la comunitat educativa.</i>
El professorat necessita ajut a l'hora de plantejar i abordar certs problemes de convivència a l'aula o al centre.
Els estils de comunicació que s'estableixen entre el professorat, l'alumnat, les famílies i el personal no docent <i>poden afavorir o entorpir la convivència.</i>

El **procés ha quedat aturat quan buscaven mecanismes concrets** i quotidians de convivència, cosa que ha generat entre els docents la idea **“d’un nou pla del departament que no va enlloc”** i es referema la idea que cal més mà dura i autoritat.

P212: diari de camp 1.rtf - 212:45 (280:280)

“Roger em comenta que està decebut del claustre i que no sap com gestionar i impulsar això del pla d’autonomia i de convivència. Empregunta si tinc alguna idea i podem seure a parlar-ne. Comentem algunes estratègies d’un grup que pugui impulsar, i que hi hagi una reflexió i unes actuacions.”

El disseny i marc conceptual proposat pel Departament d’Ensenyament, que podem dir que pretén l’èxit en un marc inclusiu, torna a topar amb la manera de portar a la pràctica i incorporar el projecte de centre. Les dificultats entre la pretensió i la realitat considerem que poden esdevenir a un conjunt d’aspectes, entre els quals a la visió educativa restringida a l’ensenyament de matèries, i no a una visió educativa àmplia en valors de ciutadania, respecte... de forma integrada en el currículum.

Pensem que en aquesta pugna conceptual –pràctica i Administració–, **incideix la formació inicial i contínua dels docents**, així com la **cultura de la participació i implicació** en la construcció d’un pla de convivència consensuat i amb **responsabilitat i compromís de tothom**. Evidentment, un aspecte clau és **la resistència al canvi**.

P213: Diari de camp 2. Rtf. (14-16)

“Torna a comentar-me el director que el claustre de convivència ha estat un fracàs. Ell volia una cosa oberta per a tothom, i que tots s’impliquessin, però tantes visions diferents han portat a buscar un grup impulsor d’aquest pla de convivència, malgrat que el Departament diu una altra cosa, i ella la pensa. Comenta que una cosa és el què es vol i altra cosa és la realitat que tenim.”

Els **serveis de l’Ajuntament**, que participen en la comissió social de centre, manifesten no haver **participat en aquest Pla de Convivència** que veuen **essencial per a l’èxit d’un treball comunitari** amb el municipi.

P43: entrev. serv exte chel 2març.rtf - 43:38 (272:272)

“Però llavors hi ha un altre treball, que és com ens posem d’acord per educar aquests “xavals”... En aquesta societat tan canviant, tan complexa... Pot ser que nosaltres també tinguem una altra mirada i que esperem molt de les famílies i no donem més de si. No ho veuen de la mateixa manera. Així sembla que compartir espais on cadascú pugui aportar coses positives en relació amb la seva trajectòria en l’acompanyament educatiu semblaria una línia de treball en potència.”

6.4.2. **L’alumnat no entén un altre llenguatge que no sigui el punitiu. Un dia a dia, amb faltes de respecte.**

Una visió àmplia dels docents manifesten que **l’alumnat no entén un altre llenguatge que el punitiu: el càstig i l’expulsió**, per tant cal més **“mà dura ”i l’autoritat** és l’estratègia de convivència, aspecte que també pensen alguns alumnes.

P30: entrev. prof cesar 1març.rtf - 30:39 (128:128)

“Sí, jo crec que no sé si vas per aquí o no, que és perdut si entres en el seu llenguatge. O sigui, jo crec que la màgia o... com a mínim és la via que jo intento utilitzar eh? p+Per això també penso que és la millor, que jo també ho dubto. Però jo crec que la idea és saber-ho manegar. O sigui, jo no crec que tu has de donar la lluita per perduda, el que crec és que has d'utilitzar unes armes que molt sovint no solem utilitzar, i que són les que jo crec que habitualment donen més benefici.”

P50: entrev. alumn jassin 1C.rtf - 50:21 (330:332)

“Que no fossin tan flexibles perquè a vegades s'aguanten aquest que la lien, doncs els aguanten una temporada llarguíssima..., jo me'ls espolsava directament.

—Bueno els demanaries que fossin una miqueta més durs?

—sí, en comptes de donar tants partes que els fessin expulsions llargues.”

En el **PAT** —Pla d'Acció Tutorial— hi ha **una intenció de treballar aspectes democràtics, dialèctics i d'habilitats socials**. En algunes sessions de tutoria veiem aquest intent de treballar-hi, però són sessions poc dissenyades, planificades i estructurades, per tant que **no s'aconsegueix la finalitat**, cosa que no aporta una experiència gaire gratificant i educativa. Contràriament, es posa de manifest la **falta de formació tutorial envers a un treball democràtic i dialèctic**, on **l'alumnat i els docents han de fer un procés** cap a aquesta conceptualització i metodologia que **no és l'habitual** i que requereix una formació i procés conjunt.

P187: observ. aula tutoria 1b 8febrer.rtf - 187:10 (38:42)

“Montse E. va dient: “a qui salvem?” “Una vegada que els petits grups han decidit què, tota la classe ens hem de posar d'acord”. Hi ha molt de soroll. Crec que la majoria d'alumnes no saben què ha dit.

La professora, es posa a escriure a la pissarra el que diu el grup 1 (Ta...), que van dient números. Anota i torna a dir el que vol fer, anotar i posar-se d'acord.

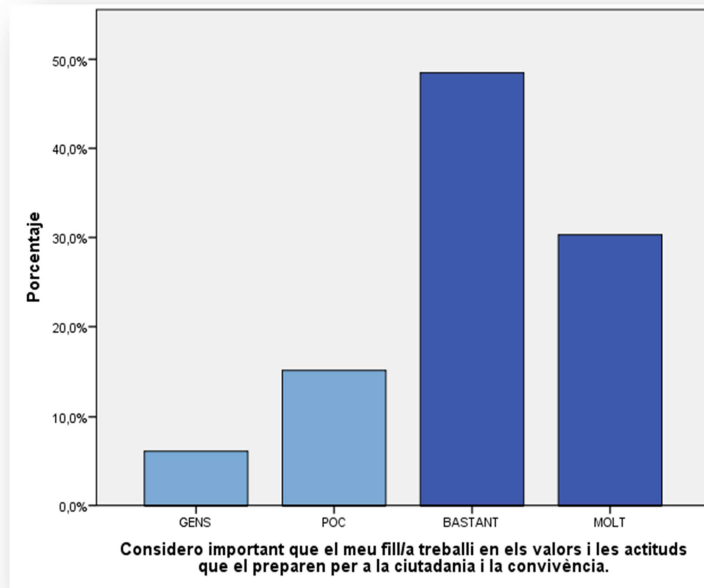
E. va dient números per fer la guitza. El grup de la Jasmina parla al seu aire. E. crida: “Voleu estar atents!” i a mi em pregunta si m'agrada escriure.

“Del que he anotat, qui estaria salvat?”, diu la professora. Comencen a cridar números, uns i altres. E. pregunta a l'equip 1 (Rosario...) perquè han salvat el número 13 (està buscant el com dels 4 equips). El 13 només l'han salvat 3 grups i vol que convencin al que no l'ha escollit. Ella es gira i fa anotacions a la pissarra, diu que l'actitud consisteix a defensar a qui salvaria i convèncer. Tothom crida. Ella bufa i seu a la taula. “

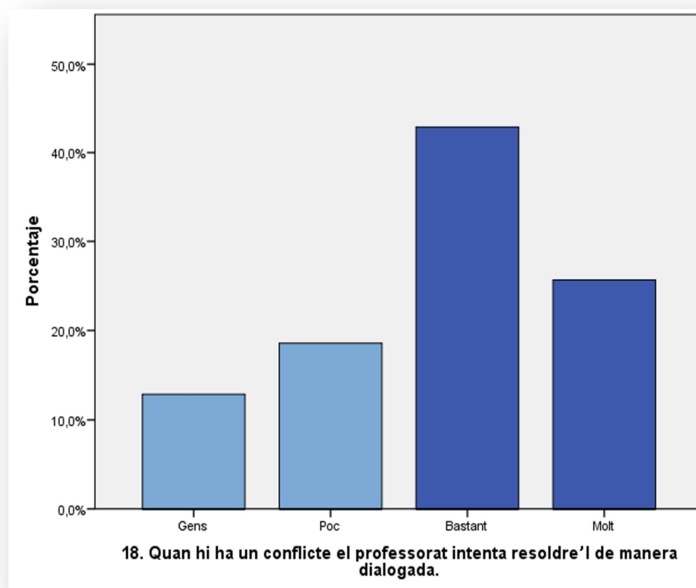
P214: diari de camp 3.rtf - 214:21 (85:85)

“Està bé aquesta idea de fer una tutoria compartida. Malgrat tot, trobo que més que tractar temes generals estan els dos junts. S'haurien de fer agrupaments, parlar de manera individual..., però trobo que amb aquests grups conflictius està bé tenir aquest tipus de recurs que cal amortitzar.”

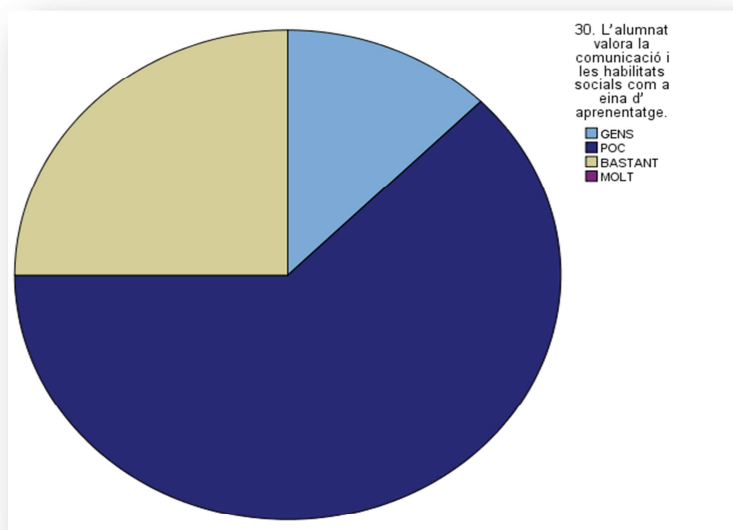
El treball de **convivència en l'acció tutorial** està relacionat al **treball de pertinença de l'alumnat a la tutoria com a grup** que pot **ajudar i responsabilitzar-se de resolució de situacions conflictives**. Però com ja vam analitzar en el grup tutoria, hi ha poca identificació i pertinença dels alumnes, havent una idea més global. Són importants en el marc inclusiu per a la convivència aquests aspectes, així com els mecanismes d'habilitats comunicatives i socials.



Gràfic 27. Importància ciutadania i convivència. Família



Gràfic 28. Resolució dialogada dels conflictes. Alumnat



Gràfic 29. Valor de les habilitats comunicatives/socials. Professorat

Els docents i les famílies manifesten la **importància de les habilitats comunicatives i socials**, però insisteixen en la **necessitat de més autoritat**. Els docents comenten que **les famílies a vegades els desacrediten quan actuen de manera punitiva, quan elles són les que tenen aquest referent instaurats** com a mecanismes de resolució.

P256: entrevista mare1r 3març.rtf - 256:9 (83:83)

"Bueno, falta de respeto... Pues, eso, que no se tiene respeto en general en todos los niños. A mi me parece que los que peor se llevan son marroquíes y los chinos."

P263: entrev. prof german 28febr.rtf - 263:6 (70:70)

"A veure si deixeu de fer el gilipolles, no? I el mirava a ell precisament, el Rentero no se si el coneixes i tal..." Doncs va venir el pare, la mare... Llavors. És clar, vaig demanar disculpes, però vaig aprofitar, independentment d'això, per explicar—los que si vostès a veure si eneten que els professors són humans i que arriba un punt... El seu fill, més l'altre, més l'altre. Demano disculpes, però aprofito per pa, pa, pa.. i dir—los que el seu fill no té això, no té això, és un mal educat...; va entrar a la reunió el tutor, el cap d'estudis i tal, però el pare normalment no venia a les reunions, però com que li vaig dir gilipollas, aleshores això sí que és important..."

En relació amb aquestes habilitats socials i la impressió de situació interna de convivència controlada, destaca com en el dia a dia **es donen moltes petites situacions** que **generen malestar, tensions i intranquil·litat**; per exemple: insults, falta de respecte, extorsions per facebook..., aquest últim aspecte molt lligat a l'acceptació de la diversitat i la diferència, on sovint alumnat amb NEE i de diversitat cultural poden viure situacions de burles i de desconsideracions.

P40: entrev. prof direc luis 20març.rtf - 40:34 (132:132)

"Conflictividad hay, afortunadamente creo que es latente y que despuntan algunos momentos, y en los momentos que desputna se produce una crisis. La verdad es que si tenemos determinados individuos que la provocan, y esto se reparte en, primero, segundo

es una excepció, el primero y el tercero es donde se reparte esta conflictividad. Y creo que si esta conflictividad es permanente. Donde surge o resurge, bueno puntualmente en el aula...”

P31: entrev. prof lidia 17 febr.rtf - 31:40 (432:432)

“Els problemes a la sortida. Es com si quedessin per barallar-se a la porta,... ahir o abans— d’ahir pel facebook van quedar per pegar-se amb uns xinesos o... saps? I una de les coses que també ha influït molt és el tema aquest d’Internet, el facebook i tal... perquè molts problemes vénen perquè s’insulten o es fiquen via Internet i llavors arriben aquí i ho paguen. Veuen que si ho fan dintre de l’institut tindran més problemes doncs queden fora.”

P41: entrev. prof direc joan 22març.rtf - 41:11 (88:88)

“Bé, situacions dins de l’aula hi poden haver, puntualment algun problema al pati i també problemes amb membre de la comunitat educativa sobre si hem tret algun professor al carrer, però excepcionalment...”

P41: entrev. prof direc joan 22març.rtf - 41:12 (96:96)

“Suavitza molt el tema dins de l’institut gràcies a la feina que fa la comissió de convivència, el fet d’analitzar un per un tot el que arriba allí i agafar la persona afectada d’un alumne o els dos i ...”

P191: observ. aula csocials 1c 10febrer.rtf - 191:6 (15:16)

“Ghislane li diu alguna cosa a l’Eduard i aquest li diu “Tu puta madre”.

Paula deixa temps de treball. Es crea xivarri, ella no s’aixeca, pocs es posen a treballar.”

P264: entrev. prof davila 17febr.rtf - 264:10 (61:61)

“Si entre ells si que hi ha manques de respecte més grans, si, fins i tot, l’altre dia a un primer, van expulsar un noi... el Jose... Llavors hi havia una nena que no volia sortir al pati, perquè deia com el Jose deia que l’havien expulsat per culpa seva, pot ser les cosines del Jose li pegaven a l’hora del pati i penses què és això. El Jose té 12 anys i les seves cosines en tindran 14 i, és clar, veus allò com na organització del mal. Saps que sorpren molt i això és el que noto més que una falta de respecte o un insult en un moment donat...”

P263: entrev. prof german 28febr.rtf - 263:6 (70:70)

“A veure si deixeu de fer el gilipolles, no? I el mirava a ell precisament, el Rentero no se si el coneixes i tal...” Doncs va venir el pare, la mare... Llavors. És clar, vaig demanar disculpes, però vaig aprofitar, independentment d’això, per explicar—los que si vostès a veure si eneten que els professors són humans i que arriba un punt... El seu fill, més l’altre, més l’altre. Demano disculpes, però aprofito per pa, pa, pa.. i dir—los que el seu fill no té això, no té això, és un mal educat...; va entrar a la reunió el tutor, el cap d’estudis i tal, però el pare normalment no venia a les reunions, però com que li vaig dir gilipollas, aleshores això sí que és important...”

Això, evidencia com la convivència més enllà del fet punitiu **no queda abordada en la pràctica educativa**; com el vessant social i educatiu no es té en compte en **el treball curricular i metodològic de les matèries**.

Les **interrupcions en les sessions**: sorolls estridents d’altres classes, de professorat que entra i surt preguntant per assistència, o informant... són una **constant en el clima de treball**. Durant la gestió de les sessions: conductes i comportaments que generen amenaces, amonestacions, expulsions, faltes de respectes... **entorpeixen** el procés d’ensenyament i aprenentatge, que majoritàriament és prescriptiu i amb una metodologia tradicional.

P163: observ. aula tecno 2nA 17 gener.rtf - 163:9 (25:27)

“Els xinesos estan desconnectats totalment.

Se sent al profe del costat parlant amb un to més alt i molt de soroll dels alumnes.

L'alumna xinesa del jersei de ratlles, està adormida estirada a la taula.”

P163: observ. aula tecno 2nA 17 gener.rtf - 163:10 (32:35)

“M. copia a la pissarra un esquema i els alumnes ho copien.

Pregunta diferències entre processos físics i químics.

Explica i fa un esquema. Deixa que copiïn, i li demana a l'Òscar que ajudi i supervisi a Nafuí.

Fan un altre esquema.”

P163: observ. aula tecno 2nA 17 gener.rtf - 163:11 (40:40)

“El soroll de la classe del costat és impressionant, la classe observada és tranquil·la i silenciosa, comparant.”

P163: observ. aula tecno 2nA 17 gener.rtf - 163:12 (31:31)

“A la classe del costat hi ha molts crits.”

El currículum **prescriptiu i tradicional**, amb metodologies **individualistes i competitives**, porten a la **idea de disciplina d'aula com a condició per aprendre**. En lloc de la **idea de “conflicte” com a repte per construir aprenentatge de forma individual i col·laborativa**, amb **l'alumnat protagonista del procés**, en el qual la clau d'aprendre és la resolució de continguts..

6.4.3. Formes d'abordar les faltes de respecte: evitació, “el mateix llenguatge” i uns pocs integrats en el treball curricular.

La **falta de respecte** en les aules és una constant entre l'alumnat i els docents, cosa que genera tensions i malestars. Hi ha **diferents maneres d'abordar les situacions depenent del perfil docent**:

- **Docents que eviten** i fan veure que no ha passat.
- **Docents que desqualifiquen** i fan comparatives amb altres grups, així com utilitzen la ironia i sarcasme.
- **Pocs docents utilitzen el currículum** com a gestió de situacions conflictives, que és un element de treball i contenció a la vegada.

Els docents que **eviten les situacions** d'aula van explicant els continguts acadèmics al marge del clima d'aula, evitant **crits, insults** entre alumnes. Passat un temps, **intervenen amb l'amenaça i el càstig**.

Les interrupcions són constants en l'aprenentatge, i es vol combinar de forma independent disciplina i aprenentatge. Acaben **en expulsions d'alumnat** i en enfrontaments per situacions que s'han extralimitats.

P214: diari de camp 3.rtf - 214:20 (80:80)

"No he marxat de la classe per educació i perquè era interessant per a la tesi...però ha estat una mica caòtic: el docent explicant, amenaçant, l'alumnat desperdigat, cridant, insultant... Ha vingut el professor de guàrdia pel xivarri per emportar-se un alumne... UFFF!!!! Ho he passat una mica malament. El docent m'ha utilitzat un parell de vegades dient: quina imatge esteu donant a aquest professor que ens observa. Era insostenible."

S'han pogut veure faltes de respecte dels docents cap a l'alumnat en aquelles aules en que el professorat **no evita les situacions i utilitzen**, el que ells denominem, **"el mateix llenguatge"**: ironies, sarcasmes, etc..

Aquesta actitud **pot generar menys interrupcions** en el treball curricular, però **falta el referent de modelatge docent** en una visió **d'habilitats comunicatives i socials**. Per tant, es posa de manifest **l'autoritat i la disciplina** del docent, que genera **poques expulsions de classe** i, en general, **es té la impressió que es controla la sessió**.

P176: observ. aula castellà 2n 1febrer.rtf - 176:10 (19:19)

"Un altre alumne diu que s'ha perdut i en Roberto repeteix, però li diu al Carlos que no es faci el "listillo", que li ho faci a l'exàmen. El professor passeja i s'apropa al Carlos per dir-li, en comptes d'anar pensant en la genialitat a dir, perquè no treballes? Carlos li havia preguntat una cosa que no sabia i li respon: ahí te has quedado. Mira el treball de Samuel, que no està gaire ordenat, i diu vaya!"

P177: observ. aula ciències 1febrer.rtf - 177:8 (24:24)

"Carlos va parlant i tirant el bolígraf amunt, li passa el dossier al Miquel. L'Ortí el mira i el fa callar. Carlos parla en veu alta i li diu al Miquel que deixi d'escriure. Ortí fa fora al Carlos i al Miquel, puja el to de veu "a classe no vull interrupcions". Cristina diu: "Ostras, ya la está liando."

P199: observ. aula català 1b 18febrer.rtf - 199:10 (13:13)

"Cinta marxa i trenca el full de la Ghislane amb menyspreu. Esborra la pissarra Arantxa i diu a continuació del que hem estudiat. Cinta diu: "El que no saque un 10 es tonto".

P203: observ. aula mates 3r 21febrer.rtf - 203:12 (32:35)

"Josep R. fa anar a Carlos a buscar al professor de guàrdia perquè s'emportin els dos alumnes. Carlos surt a buscar-lo. El professor es queda callat i diu que no seguirà la classe. Hi ha silenci, Sergi pregunta i ell respon.

El professor diu que quan aquests marxin de la classe la farà i posarà exercicis.

L'Elisabeth i el Sergio es posen a recriminar-se mútuament.

Cinta (professora de guàrdia) ve a l'aula a buscar a l'Elisabet i al Sergio. Ramos diu que anotarà al parte el que han fet i que trucarà a casa. L'Elisabeth diu que a casa seva no truqui."

P213: diari de camp 2.rtf - 213:44 (123:123)

"Fa la classe de manera tradicional: llibre i activitats, formula preguntes a l'alumnat. Les situacions conflictives les va reconduint amb autoritarisme, i l'alumnat en la seva majoria està atent. La classe segueix un model tradicional, organitzat i l'alumnat està dins dels paràmetres. Ella va formulant preguntes i combina explicació, activitat, correcció... i la majoria segueixen."

Pocs docents fan un lligam de la convivència amb una **idea curricular i amb metodologia de la resolució de situacions com a base de l'aprenentatge**. Aquests docents **dissenyen els continguts de treball de forma planificada, clara i establerta**,

en aspectes d'hàbits i actituds de treball pautats, així com un disseny clar de **treballs en grup i col·laboratius**.

P214: diari de camp 3.rtf - 214:14 (57:57)

"Hi ha un descontrol impressionant. El professor va explicant i a la vegada amenaçant i amenaçant, però l'alumnat parla s'aixeca i passeja, alguns s'insulten... El docent amenaça i em sorprèn que quan acaba la classe no compleix les amenaces i els alumnes surten corrent sense dir res, ni fer cas."

P.172. Observ. aula tecno mates. 47 27 gener (8-13)

"Recordeu el nom de les pàgines web i comenteu-les". També els diu que el treball ha de tenir un format determinat, portada i índex, capçalera, peu de pàgina, que tots els títols estiguin al mateix format...

Toni va preguntant grup per grup, orientant i dient què han de fer per sortir—se'n. Toni diu que es passarà pels ordinadors pel tema "format". Es posen tots a treballar als ordinadors.

Hi ha un nivell de treball i concentració elevat, el clima és bo. Cadascú va treballant en el seu grup, parlant, discutint, decidint i planificant. "Jo ajudo la Charo a fer les 15 línies de text".

Belén entra a buscar el Sergi.

Natalia va a buscar colors a plàstica per fer el mural. Explico com fer un índex a l'Alejandro.

Toni va explicant i parlant amb els grups de manera concreta i dedicant temps.

Sona el timbre, marxa el Toni i s'acomiada d'alguns. Els alumnes ni es mouen."

Els conflictes i situacions que es generen en les sessions estan relacionats amb la tasca a fer, i no amb situacions personals (emocionals i afectives), per tant veiem com es van resolent situacions de recerca d'informació, d'actitud d'alguns en el treball que estan fent en grup... focalitzant les actituds i comportaments en les tasques com a focus de resolució. També cal dir que aquests pocs docents estan relacionats amb els **recursos específics** d'atenció a la diversitat.

Analitzada la dimensió conceptual —identitat i sentiment comunitari; diversitat i convivència en l'IMVM—, podem veure unes pretensions d'una nova visió educativa que s'intenten reflectir o emmirallar en la realitat. Queda en una lluita de forces entre la pretensió i realitat. On és present la doble visió educativa i social, i la finalitat educativa. Això pesem que s'esdevé perquè la pràctica educativa té un funcionament i uns mecanismes establerts que són difícils d'articular envers al . També considerem que els contextos són prou complexos per poder tirar endavant projectes comunitaris. Socialment i políticament, també hi ha aquesta doble visió de tots els agents entre les pretensions i la realitat. De vegades, s'intenta fer processos d'aproximació, i d'altres es viu en paral·lel, sense buscar convergències.

Les pretensions les hem caracteritzat més enllà de la documentació del centre i ara volem caracteritzar com aquestes intencions s'aborden en la pràctica educativa: programes educatius i currículum, així com en l'estructura i funcionament.

6.5. Pràctica educativa. Currículum

La dimensió del **programa curricular i educatiu** són els components on es veu **reflectida la realitat d'èxit en un marc inclusiu que es concreta en les dimensions** analitzades anteriorment: **identitat i pertinença; concepte i valor de la diversitat i convivència.**

L'èxit en un marc inclusiu parteix del **disseny curricular elaborat amb la implicació i participació de tots els membres** de la comunitat. Es tracta d'un currículum **contextualitzat i adequat a la realitat** de manera **significativa i concreta**, però a la vegada **exigent i envers la millora curricular.**

Es parteix d'un **currículum flexible i obert amb un referent competencial.** La visió de **competències** de forma **transversal en l'aprenentatge** porta a **continguts relacionats i integrats en àmbits de coneixements**, no en disciplines i matèries aïllades.

El projecte curricular de centre està fonamentat en **metodologies i estratègies inclusives**, on l'alumnat és **el protagonista de l'acció educativa**, així com de la **construcció del procés d'ensenyament i aprenentatge**, desenvolupant les competències de **forma individual i col·lectiva.**

L'equip docent planifica i **gestiona les sessions amb una diversitat d'activitats**, buscant que **tot alumnat** es pugui **implicar en el procés i hi pugui participar** desenvolupant **les seves potencialitats** envers el procés d'aprenentatge.

Les sessions tenen present **actituds, valors, habilitats, procediments, hàbits, conceptes...** per elaborar i realitzar un **procés de millora competencial.** El procés s'elaborarà de manera individual, però amb el **treball cooperatiu com a metodologia.**

Els **docents treballen** amb un currículum dinàmic de forma **col·laborativa i en xarxa**, coordinant els continguts, materials, activitats, recursos.... Aquesta visió dinàmica del currículum necessita la **innovació establerta com actuacions de millora**, on **tota la comunitat educativa hi participa i se'n responsabilitza.**

6.5.1. Un projecte curricular de centre basat en les prescripcions legals i el llibre de text. Un currículum fragmentat en disciplines i desconnectat.

L'IMVM no disposa d'un **projecte curricular propi de centre**. El seu currículum està basat en **referents prescriptius legiscats** i utilitzant la concreció realitzada per **les editorials i els llibres de text**.

El currículum de l'IMVM **no és fruit d'un treball comunitari buscant un disseny contextualitzat**, malgratqu disposi d'una estructura i funcionament per a aquesta tasca.

P30: entrev. prof. cesar 1març.rtf - 30:61 (256:256)

"Jo crec que manca el fet d'*arremangarse*. O sigui, per mi és més fàcil obrir... –jo no tinc llibre de text–, però és més fàcil pàgina 25, exercici 4. Llavors, sortir d'allà vol dir que tens o una necessitat per sortir, o un interès per sortir. Si no tens cap d'algunes d'aquestes coses, és molt difícil fer el salt. Perquè és un salt que, a més, no saps cap a on et porta, perquè les primeres vegades que ho fas, allò comença a fallar pertot arreu. Implica reunions, implica bares, implica *a ver hoy esto por qué no sale*. Llavors, jo crec que això ens falta. A la professió en general ens falta."

El disseny curricular té el referent "**estandarditzat**". Les editorials han anat ajustant els materials elaborats als nous marcs conceptuals i curriculars, però amb la **mateixa metodologia: textos expositius, explicació docent, activitats en el centre o a casa...**, incorporant les noves tecnologies amb suports audiovisuals, o activitats complementàries puntuals.

P193: observ. aula ciències 1 10febrer. Rtf.(8-13)

"Comença a explicar i repassar, parla de preguntes prèvies que havien fet el dia anterior. Parla de l'escorça de la Terra: nucli, mantell i escorça. Posa una diapositiva amb una fotografia de la Terra, les parts i va explicant i preguntant a alguns alumnes.

—Què estudiarem en aquest tema? Els materials que formen l'escorça —comenta la professora.

El Manel i un altre nen no estan atents, juguen. Avui hi ha silenci, escolten.

Torna a repetir què estan estudiant. 3 alumnes van fent comentaris sobre els gestos de la professora, l'ombra del projector... Posa una diapositiva on surt una imatge de la terra. Montse aclareix que ara el que han de fer és prendre apunts, i que això es fa llegint i resumint.

Els alumnes tenen el full de treball i en silenci copien el que hi ha a la diapositiva.

—Quin tema és? —li pregunta un nen.

Ella respon: — Per nosaltres és el tema 5, del llibre és el 7 (ens hem saltat el 6)".

En alguns recursos específics podem veure com surten d'aquesta metodologia i busquen un currículum més flexible i obert, però no configuren el projecte curricular, sinó una experiència puntual.

P28: entrev. prof. carme 17febrer.rtf - 28:46 (281:281)

"A veure, jo penso que aquí hi ha gent supervaluosa que penca moltíssim, que fa servir, que ha innovat molt, i en canvi, penso que hi ha gent que jo penso que donen els apunts de cuando han estudiado bachillerato, però ho penso."

El currículum **parteix de disciplines i fragmentació dels continguts** en matèries. Els docents manifesten una reiteració de continguts i una necessitat de connexió i interacció. **L'organització curricular** es caracteritza en hores per docent especialista per matèria: amb un docent que fa 3 hores setmanals d'una matèria. En les 30 hores setmanals d'un grup, aquestes 3 hores no permeten un bon seguiment del grup, ni del procés d'ensenyament i aprenentatge; com diuen alguns docents acaben sent **“una anècdota per l'alumnat”**.

P30: entrev. prof. cesar 1març.rtf - 30:24 (76:76)

“Llavors, jo em poso com a espectador en una obra de teatre on hi ha onze individus, que cadascú em parla amb un llenguatge diferent i d'una cosa diferent, i em dic a mi mateix: alguna cosa . Per tant, jo crec que les vies de solució és per tema de reduir professors i, per tant, jo també crec reduir matèries. Jo crec que si la Generalitat o qui sigui, o el departament d'educació, qui sigui, toqués això, jo crec que toca la pedra angular de molts dels problemes.”

P28: entrev. prof. carme 17febrer.rtf - 28:42 (259:259)

“Però és lògic, perquè a sobre que tenim aquest alumnat, a tecno es repeteix la mateixa cosa que a ciències, però de diferent manera. A català i castellà estem: el Predicado Nominal, , Complemento Directo no, Objecto Directo, bueno es que, fins i tot, no ens hem posat d'acord en la nomenclatura.”

La legislació educativa, malgrat les noves visions educatives i marcs conceptuals, **continua amb una organització curricular de disciplines basada en el model anterior**. Per exemple, **la selecció dels docents** dels centres públics es fa a partir d'**oposicions per especialitats**. També l'estructura de **destinació de places** es fa **en relació amb les hores de matèria i docents** per disciplina, no en relació amb un projecte de centre en millora.

P30: entrev. prof cesar 1març.rtf - 30:40 (144:144)

“Ja... Jo crec que perquè ... primer hi ha la idea de per què no ens ho ensenyen, no? És a dir, també equival a crítica també, o la idea de com un enginyer tècnic industrial en no sé què, un agrònom, per exemple, o un sociòleg, es posa davant d'un grup d'alumnes. Ja està, per haver aprovat un dia un examen i amb un discurs de mitja hora, no? Per tant, aquí hi ha una pota del problema, l'altra pota és que una vegada que estem , per què no ho compartim? Jo crec que perquè són moltes coses de caràcter. Jo crec que entre companys, entre amics, ho comentem. Però no professionalment. “

Un altre aspecte, **la formació dels docents** a l'etapa de secundària està fonamentada en **la fragmentació de la disciplina conceptual i no en “com ensenyar”, o sigui en aspectes metodològics, didàctics i d'estratègies d'ensenyament i aprenentatge**; Aquesta formació s'ensenyava en els antics cursos del CAP “Capacitacions de llicenciats per Aptitud com a Professors” o en l'actualitat dels Màsters en Formació del Professorat.

La formació inicial i contínua dels docents porta a buscar un model prescriptiu, i **no a una visió del currículum dinàmica i d'innovació**. La finalitat **de la innovació**, com diu

Carbonell i hem referenciat en el capítol 3, és **actualitzar el programa curricular** (Carbonell Sebarroja, 2006).

La visió dinàmica comporta un **docent amb habilitats reflexives, metodològiques, didàctiques, competencials... que s'implica i participa** amb la resta de docents en la **construcció conjunta del disseny curricular de centre, concretat en** aquell context i realitat amb una visió de millora i progrés.

“Fonamentar el desenvolupament de recursos didàctics, enfocaments curriculars i procediments d'avaluació per sustentar la innovació en la pràctica. Proporcionar dades de les investigacions realitzades per la planificació racional i l'avaluació dels centres i dels programes, optimitzant els processos de presa de decisió.” Capítol 3. Apartat 3.10. La formació per a la millora, Gil, D. ; Vilches, A., (2004).

Els docents, conjuntament amb tots els agents de la comunitat, han **d'establir aquest disseny curricular de millora**, perquè tothom s'impliqui amb **responsabilitat i compromís**. Es tracta de components actius de la innovació i no espectadors del procés. Per tant, és important la **cultura de la participació**.

Tot això queda condicionat davant la resistència al canvi i una actitud còmoda de tots els agents de la comunitat.

6.5.2. Experiència puntual per coordinar el currículum entre disciplines. Immersos en “això ja s'ha fet”.

En cursos anteriors, es va realitzar una **coordinació entre els docents de ciències, tecnologia i matemàtiques**, on es van establir una **distribució de continguts** per no reiterar i **una connexió en les diferents disciplines**. Es van elaborar uns materials i activitats digitals. Aquest procés es **valora positivament**, malgrat que ha quedat en un **fet puntual sense una continuïtat**.

P28: entrev. prof.carme 17febrer.rtf - 28:41 (259:259)

“Abans hi havia unes interdepartamentals, per exemple, hi ha hagut, fa 2 o 3 anys, reunions de ciències, tecno, mates per intentar caçar continguts, perquè fins i tot, jo n'he fet de català, castellà i no hem arribat a cap acord.”

P28: entrev. prof. carme 17febrer.rtf - 28:43 (261:263)

“La part de ciències sí que s'ha posat més d'acord.

–Amb tecno i mates...?

–Tecno, mates i ciències.”

P73: Pla anual de centre 2010.rtf - 73:16 [Nomenar un responsable de coed..] (363:366)

El desplegament de l'organització, objectius i continguts de les matèries de l'ESO, establint com a finalitat central el desenvolupament de les competències bàsiques en l'alumnat i que comporta, entre altres qüestions: • L'assoliment, per part de tot l'alumnat, d'un bon nivell de comprensió i d'expressió oral i escrita, d'agilitat en l'ús d'estratègies i instruments de càlcul i en la resolució de problemes, i d'autonomia en l'aprenentatge en l'ensenyament obligatori. • La millora de l'aprenentatge de les llengües estrangeres, potenciant l'ús comunicatiu de la llengua i la seva utilització com a eina d'accés al coneixement en continguts de matèries no lingüístiques d'acord amb el projecte educatiu del centre. • La integració de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en el procés d'ensenyament i aprenentatge i en l'avaluació de les diferents matèries del currículum. • La coordinació de les diferents matèries d'un curs entre el professorat que forma cada equip docent per tal de potenciar la transversalitat dels coneixements i fomentar àmbits de treball interdisciplinari, la integració dels diferents tipus de continguts per part de l'alumnat i el seu ús efectiu en diferents situacions i contextos.	Treball per departaments didàctics seguint les orientacions elaborades al Seminari de Caps d'Estudis de Sant Adrià. Treball als departaments didàctics per a la revisió de les programacions, especialment les activitats d'ensenyament i aprenentatge, i les d'avaluació potenciant aquelles més funcionals i contextualitzades. Posada en comú de les revisions a les reunions de la Comissió Pedagògica Potenciació de l'ús de la plataforma Moodle del centre a través de l'intercanvi d'experiències promogut pel professorat que en fa un ús més intens. Impulsar la formació del professorat en l'ús del Moodle. Impulsar l'ús dels Blogs (o altres eines similars com Wikis, Quaderns Virtuals...) com a substituïts o complements de la presentació de dossiers i treballs de l'alumnat. Revisar les activitats proposades en el Treball de síntesi de 1r a 3r d'ESO per tal de dotar-los d'una seqüència didàctica més clara amb una millor integració de continguts rebaixant l'actual compartimentació. Aquesta revisió haurà de tenir en compte la progressiva exigència i la coherència des del Treball de síntesi de 1r fins al TR de batxillerat passant pel Projecte de recerca de 4t	Amb l'assessorament de la inspecció. Actuació lligada a la 4.1 Aprofitar la discussió de les accions per elaborar les bases d'un Pla de Formació de Centre (PFC) amb l'assessorament dels Serveis Educatius. Aprofitar el debat i les accions per elaborar les bases d'un Pla TAC (Tecnologies de l'Aprenentatge i el Coneixement) i detectar necessitats de formació pel PFC.
---	---	--

La coordinació específica d'un àmbit científic-tecnològic i matemàtic evidencia la **necessitat d'una visió global i integrada dels continguts** i de les **competències**. Davant d'una estructura de seminaris i departaments fragmentats es busca de forma natural i lògica **intentar sortir de "l'apedaçat"**.

En l'IMVM davant qualsevol proposta l'expressió que es reitera és **"això ja s'ha fet", "un altre cop el mateix tema"**. Si analitzem l'actuació, ens trobem amb experiències o actuacions puntuals **sense una continuïtat, avaluació ni seguiment**, per tant amb **una visió de projecte no com a procés** a anar construint.

La idea en el món educatiu d'experiències realitzades és una constant i pensem que sovint esdevenen provatures puntuals d'experiències didàctiques i pedagògiques, però que no han comptat amb tota una tasca formativa i innovadora que construeixin pràctiques educatives generadores de processos i treball en xarxa. També, pot ser una actitud davant la resistència al canvi.

Els docents manifesten la **necessitat de millorar el currículum** des de primària a batxillerat, ja que hi ha grans reiteracions i espirals de repetició que saturen l'alumnat i la tasca docent. Però, davant d'aquest fet, **no es plantegen dissenyar el propi projecte curricular de centre**, aspecte que des de la legislació es té en compte com projecte d'autonomia de centre. Se segueix un currículum prescriptiu.

P30: entrev. prof cesar 1març.rtf – (272: 273)

"(quines millores o reptes tenim?) Segurament en plantejaments pedagògics, que és el que necessiten aquests alumnes. Crec que no és un problema d'aquí, un problema general. Però jo crec que és una de les claus. El tema de reflexió pedagògic del que han d'aprendre. I de com organitzem, com es canvia l'organització per donar resposta a aquest problema pedagògic que tenim. O d'hàbits, o del que sigui..., però el tema curricular s'ha de parlar i fer propi..."

6.5.3. Un currículum fonamentalment prescriptiu, amb alguna experiència de currículum flexible en recursos específics.

El currículum a l'aula ordinària és prescriptiu i estandarditzat per a un grup mitjà i no es planteja un canvi curricular metodològic per donar resposta a tothom. Alguns **alumnes amb NEE i immigrant en algunes classes ordinàries** es veuen estirats a la **taula mig adormits**, i alguns treuen un material del recurs específic i es posen a fer-lo de manera autònoma. El professorat manifesta que **han de seguir el mateix treball** per a tothom i només **ajustar una mica els exàmens**.

P163: observ. aula tecno 2nA 17 gener.rtf - 163:9 (25:27)

"Els xinesos estan desconnectats totalment.

Se sent el profe del costat parlant amb un to més alt i molt de soroll dels alumnes.

L'alumna xinesa del jersei de ratlles està adormida estirada a la taula."

P29: entrev. prof.montsee 1març.rtf - 29:23 (80:80)

"Doncs cal un examen totalment diferent i això si jo explico en un aula tot junt. És molt difícil explicar a un alumne que té un examen diferent a la resta. Jo puc, en un examen, posar una sèrie de preguntes molt bàsiques i de manera que digui qui contesti, això que són els mínims pot aprovar. I la resta de preguntes d'aquells objectius que són més normalitzats amb el que seria el currículum a més a més. Això no em surt bé. Perquè és que no puc atendre personalment a tothom i amb aquesta diversitat que ells necessitarien. Hi ha alumnes que necessiten una atenció personalitzada absolutament."

P264: entrev. prof.davila 17febr.rtf - 264:7 (53:53)

"Suposo que com tothom, a l'examen hi ha 5 preguntes que són senzilles que gairebé tothom pot aprovar... A vegades hem fet 2 exàmens, però sempre hi ha 5 preguntes que són com molt bàsiques perquè tothom aprovi... També tenim en compte el dossier i el treball diari, o sigui que tothom pot aprovar, i després hi ha preguntes o hi ha feines personals per pujar nota; i després hi ha persones que si mostren una bona actitud i no tenen nivell de primària de 3r o 4t fan una cosa, fan un treball per... i només amb que vagin entregant coses ja, potser ja tenen l'aprobat"

El concepte de diversitat com a dificultat i entorpiment del ritme ordinari porta a no proposar-se avenços, malgrat una vegada ja han "normalitzat", quan els **alumnes amb NEE marxen als recursos específics tampoc hi ha un canvi metodològic i curricular**, cosa que genera una insatisfacció. El grup **"estandarditzat"** reflecteix **desmotivació i desinterès** en general amb alumnes amb NEE o sense.

P213: diari de camp 2.rtf - 213:53 (150:150)

"(Classe taller de tecnologia amb la meitat de tot el grup ordinari on hi ha l'alumnat amb NEE) A la classe hi ha la professora i l'educadora. La tasca és per parelles, i malgrat les tasques estan clares a la pissarra, a l'alumnat no li queden clara i són poc autònoms. La professora, l'educadora i jo anem passant per les parelles a reconduir, aclarir...i els alumnes es van situant i, de cop i volta, es veucada parella treballant activitats diferents: uns mesuren, altres foraden, altres tallen... i van agafant el fil. L'alumnat està concentrat i les parelles es van ajudant. Al final recullen i la professora fa endreçar tot. Està molt estructurat i això ajuda els alumnes que es facin autònoms. Però també cal dir que en ser una metodologia excepcional i puntual en el currículum, a l'alumnat li costa enganxar-se a aquesta estratègia i model de treball, però una vegada ho fan, es veuen satisfets i es veu a tothom aprenent."

Imatge 8. Vitrina al costat del laboratori en el passadís. (6573)



Imatge 9. Treball actituds de tutoria en el taulell passadís.(6574)

P178: observ. aula tecno 2meitat 1febrer.rtf - 178:5 (10:11)

“La Montse treu una capsa d'eines, va passant grup per grup. No es veuen gaire autònoms i les feines que han de fer no els queden clares. La Montse es posa a foradar amb grups d'alumnes. L'educadora està amb el Jordi, jo amb el Goyo i el Nidal. La Lumin va mirant el Moodle. Diu que és treball sistemàtic, de cop i volta, cada grup va fent una cosa diferent. Uns serren, altres foradant amb el trepant...”

L'IMVM, en contraposició a aquest currículum prescriptiu, desenvolupa **experiències puntuals d'un currículum més flexible i obert en alguns recursos específics d'atenció a la diversitat, relacionats amb la comissió social i de la diversitat (microsistema).**

P214: Diari de camp3. rtf.22 de febrer.

“César Tecnologia 4t diversificat

Es veu un treball coordinat per projectes i l'alumnat té un paper actiu i participatiu en les tasques. El docent recorda el que han fet amb l'altra docent, ja que treballen els dos junts el mateix projecte, i també és molt clar en les tasques a fer.”

P266: Observ. tecnomates4t 20 de gener rtf. (5-7)

“César aclareix als alumnes el full de treball i el full de seguiment que el grups i ells mateixos han de fer del treball en grup, que han de presentar al final de setmana. És un treball autònom i en grup, a partir d'un guió de treball i a partir d'un full d'autoavaluació. ntra el tècnic informàtic i va arreglant algun ordinador. Poden organitzar-se per a treballar a classe i a casa.”

Els recursos específics –c om el programa diversificat de 4t i el treball per projectes de l'hort en la USEE– **plantegen un treball per projectes o àmbits i un treball per competències amb activitats i estratègies inclusives.** En el programa diversificat de 4t podem veure com s'integren l'àmbit científic, matemàtic i tecnològic a partir d'una webquest. Dos docents treballen de manera conjunta el tema de l'aigua amb un treball cooperatiu.

El repte de l'aigua en un món desigual		Projecte de diversificació curricular
El treball sobre l'aigua que comencem consisteix en tres grans apartats:		
1. "El repte de l'aigua en un món desigual" : es tracta d'un treball en grup que realitzareu seguint la pauta de la webquest. S'enviarà un treball en grup i es realitzarà una conferència sobre el tema. Les feines a realitzar són les següents:		
1.1. Activitat 1 : Composició visual "L'aigua en una imatge"		
1.2. Activitat 2 : conté tres apartats que podeu realitzar individualment (per especialistes) o els tres apartats tots els membres del grup:		
1.2.1. Nutricionista :		
N.1 Escrit d'unes 15 línies sobre "Relació entre l'aigua i el cos"		X
N.2 Imatge-Silueta sobre els tants per cent d'aigua al cos.		X
N.3 Escrit sobre "Quatre productes alimentaris" que sol·licitaríeu en cas d'ajuda internacional, explicant el perquè els heu escollit.		
N.4 Esquema sobre "Factors relacionats amb la deshidratació del cos"		
1.2.2. Conseller/a :		

Document recollit de l'alumnat. Continguts treball per projectes 4t.

El currículum obert i flexible comporta **un treball coordinat d'àmbit comunitari amb l'Ajuntament i empreses del municipi**. En el programa diversificat de 4t, la treballadora social de l'Ajuntament realitza la tutoria d'habilitats emocionals i comunicatives amb l'alumnat. El procés de com buscar feina, el realitza una tècnica en promoció de l'Ajuntament. El seguiment del treball en empreses que fa l'alumnat el realitza la tècnica d'educació de l'Ajuntament. Totes tres formen part de la Comissió Social del centre.

Aquest treball comunitari d'un currículum obert es realitza dins del centre i destaca la importància d'aquests professionals externs lligats al currículum i alumnat de forma directa. Es tracta, doncs, d'un aspecte d'èxit en el treball comunitari.

P19: observ. reunions 1desem.rtf - 19:15 (34:35)

"Toni i César han insistit a parlar de la necessitat de mirar totes les actuacions que es fan en el centre i de com fer un treball conjunt extern i intern."

Els serveis externs no només realitzen el treball establert des de la seva administració, que és força burocràtic, sinó que col·laboren de manera directa en les sessions amb l'alumnat revertint en el projecte curricular i educatiu del centre.

El treball directe es coordina dins de la Comissió Social, però està en la **"bona voluntat"** dels docents, professionals i una mateixa visió educativa entre la regidoria d'educació i els docents de la comissió social. Recordem que el perfil dels docents de

recursos específics estan en un currículum obert i flexible, així com en una nova visió educativa, conjuntament amb el microsystema de la Comissió Social i de diversitat.

P43: entrevservexterchel 2març.rtf - 43:3 (10:10)

“De fet aquesta és al drama per a nosaltres, és a dir, la filosofia és que només podem actuar fonamentalment en una mesura que ens demani, la mesura de la qual l’institut vegi necessitat que nosaltres podem ajudar a pair. I això és difícil d’acceptar i de comprendre, no és que no sigui fàcil d’entendre, però llavors, en el dia a dia, per exemple, pel que conec, el projecte de diversificació curricular, en aquest institut arriben uns perfils de “xavals” i té un sentit, és útil. Malgrat totes les contradiccions i, però, bé al final acabes observant que al municipi hem pogut fer una acompanyament als joves de tal manera que puguin tenir més oportunitats, entenent l’ESO, com que tenir l’ESO pot donar unes oportunitats que, en canvi, no tenir-la no.”

En altres recursos específics d’atenció a la diversitat es fa un treball d’intentar anivellar en continguts bàsics de l’alumnat al currículum prescriptiu. Això genera insatisfacció i sensació de no donar resposta a les necessitats de l’alumnat amb NEE. Però es realitza a causa de les pressions per les expectatives i el graduat de l’ESO amb una idea d’igualtat d’oportunitats.

6.5.4. La gestió curricular en la pràctica educativa marcada pels hàbits i actitud de treball, la motivació i l’interès, així com la planificació i perfil docent.

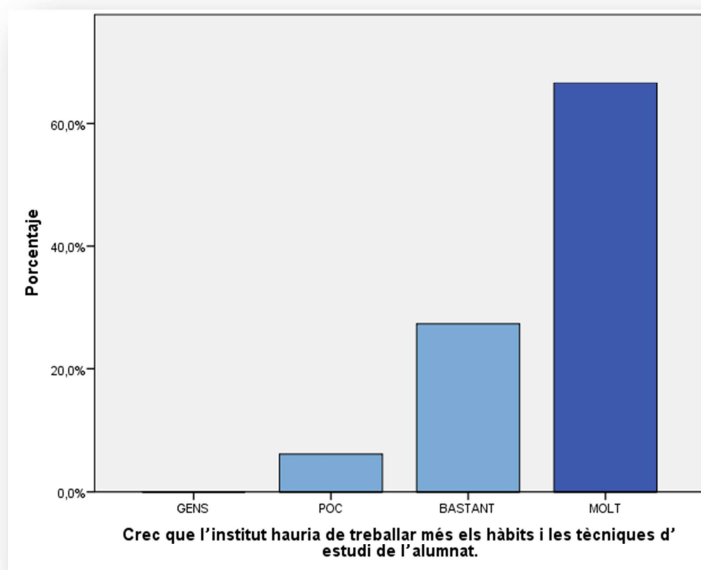
Els docents parlen de forma constant de la **falta d’hàbits i l’actitud de treball** de l’alumnat, així com la **falta d’esforç i treball**.

27. Els alumnes tenen un nivell acceptable d’hàbits de treball i estudi.		
	Freqüència	Percentatge
POC	7	50,0
BASTANT	1	7,1
Total	8	57,1

Taula 44.. Nivell d’actituds de treball d’alumnes. Professorat

21. Creus que tens un nivell acceptable d’hàbits de treball i estudi.		
	Freqüència	Percentatge
GENS	6	8,5
POC	21	29,6
BASTANT	32	45,1
MOLT	10	14,1
Total	69	97,2
Perduts	2	2,8

Taula 45.Nivell d’actituds i hàbits de treball. Alumnat



Gràfic 30. Cal treballar més hàbits d'estudi. Famílies

Els **docents i les famílies responsabilitzen uns als altres de les mancances** en els hàbits i actituds de treball i la falta d'esforç. Ja és un discurs i una reflexió que estan instaurades en els àmbits social i educatiu. Aquests retrets **no comporta un treball comunitari i conjunt envers una millora necessària en aquests aspectes fonamentals del currículum**. El que es necessita és un un consens en actuacions concretes per poder abordar la millora amb **responsabilitat compromís compartits**.

P29: entrev. prof.montsee 1març.rtf - 29:51 (207:207)

"Són famílies, en general, molt sobreprotectores. Hi ha un grup de famílies que perquè treballen tot el dia se senten d'alguna manera culpabilitzats i que no estan prou amb els fills, de manera que els premien i els sobreprotegeixen per altra banda. Hi ha molt poca gent que tingui el fill i que no es preocupi, potser tenim una petita part de famílies que "hago lo que puedo" però el que puc és res. Sí que hi ha, però, aquests casos que jo veig que són els menors. Més aviat és això, que consenten excés el seu fill."

P31: entrev. prof. lidia 17 febr.rtf - 31:19 (232:232)

"Hi ha famílies que s'impliquen més en l'educació dels seus fills i des de petits ja tenen uns hàbits, perquè jo dubto molt que a la primària no es treballi. Però hi ha famílies que es preocupen més per treballar-los i que el seu fill arribi a casa i faci els deures o estudiï o faci això, i hi ha famílies que per la situació seva personal el nen és tot el dia al carrer o els és igual. M'entens? Això clar, és tan divers..."



Imatge 10. Taula alumne aula ordinària. (6740)

P259: entrevista mare2n 23març.rtf - 259:15 (29:29)

“Com més l’has deixat, i sense que s’adoni vas mirant l’agenda a veure quins exàmens té per recordar-li: <<escolta que m’he trobat una mare i m’ha dit que teniu l’examen tal dia...>>. fer un seguiment d’aquesta manera, però si nota que estàs a sobre d’ella pitjor. Es tanca més.”

P259: entrevista mare2n 23març.rtf - 259:23 (148:148)

“Que per què? Mira a veure, hi ha molts pares que tenen una idea, concebuda, dolentíssima. Pares i mares joves, a més que pensen que l’educació l’ha d’impartir el centre, el professorat... i, el nen, quan arriba a casa... no sé què fan, però evidentment no els donen pautes a seguir. Molts pensen que ja porten el nen perquè l’eduquin. Aquestes paraules ja engloben moltes coses. Després, hi ha molts conflictes entre pares i escola, precisament perquè no volen escoltar el que tu els estàs dient del seu fill. Ja en el moment que els dius alguna cosa dolenta, entre cometes, s’enfilen per les parets i ja ensenyen aquesta forma d’enfilar-se per les parets al nen. Aleshores, quan un professor intenta que el nen vagi per un camí recte, el mateix nen diu que el meu pare ha dit que em tenen mania o bé diuen “veuràs que l’hi diré al meu pare”. Aleshores jo penso que hi ha una desgana.”

En la gestió curricular és clau el **lligam de l’alumnat amb el procés d’ensenyament i aprenentatge**. En l’IMVM analitzem dues maneres segons les metodologies, que posen es fixen en la motivació i en l’interès, així com en la participació en el procés. Aquestes són:

a) L’alumnat segueix el procés educatiu si el docent té una planificació clara i establerta amb:

- Amb pautes d’hàbits i actituds de treball.
- Un procés de treball seqüencial i clar.
- Un valor, consideració per les tasques i la matèria que s’està fent, així com seguretat i confiança amb un sistema clar d’avaluació.

La metodologia de treball pot estar basada en: el llibre de text, activitats...; o en un treball cooperatiu i de grup. Amb aquesta última, hi ha **un clima de treball** on poden haver **situacions conflictives** a resoldre en **relació amb les tasques que estant fent**, però es redueixen els conflictes més personals, emocionals i de relació.

P213: diari de camp 2.rtf - 213:46 (129:131)

“Els alumnes saben el que han de fer, se situen en les tasques, la consigna dels dos docents en el projecte -César i Toni- és la mateixa, cosa que els ajuda a planificar-se. També les instruccions del treball són en la web. He copiat l'enllaç i el consulto. Està tot detallat: tasques a fer, què buscar, com fer-ho... El suport de l'explicació a classe dels docents comporta una explicació detallada a nivell escrit que fa que els alumnes i els grups puguin ser autònoms.

Són dues hores seguides del projecte i quan segueix el César a meitat de la sessió fa una conclusió i un resum de tot el que han de fer. També els fa fer un full de seguiment perquè siguin de les tasques realitzades i les que han d'acabar. També, demana que s'organitzin per a tenir-ho acabat.

Al final fa un recordatori del que han de presentar i en quin format, per poder fer l'exposició oral.”



Imatge 11. Programa Diversificat de 4t.(6705)



Imatge 12. Tutoria de 2n. (6741)

P181: observ. aula csocials 2n 2febrer.rtf - 181:3 (13:14)

“—Per què fem aquesta activitat? quin és l'objectiu? fer un mapa històric, Elvira.

Diu que normalment interpreten mapes, però ara l'objectiu és fer un mapa històric. L'Elvira pregunta quin és el títol del mapa, el recorda i recorda també que cal posar la data. Comenta que en el llibre els títols dels mapes els posen al costat de l'explicació (fletxes, indicadors), i diu que està bé, però ella prefereix a dalt, ja que els títols ajuden a saber de què va.”

b) L'alumnat no va seguint el procés d'ensenyament i aprenentatge si:

- No tenen una planificació clara i establerta.
- No disposen d'un procés pautat buscant els hàbits i l'actitud de treball, ni un procés de treball seqüencial i clar.
- No tenen una seguretat, valor, consideració de la tasca i matèria que estan fent amb una falta de confiança.

La metodologia de treball pot estar basada en: el llibre de text, activitats..., o en un treball cooperatiu i de grup.

En aquesta situació **no hi ha un bon clima de treball i es van generant situacions conflictives no relacionades a la tasca**, sinó a aspectes personals, emocionals, relacionals... amb situacions de **faltes de respecte**. Les mesures dels docents per resoldre les situacions són **evitació o expulsió**, cosa que provoca una **interrupció i una tensió constant**.

P214: diari de camp 3.rtf - 214:2 (6:6)

“El docent tota l'estona combina l'explicació i las disrupcions constants del grup i d'un alumne. Ell va explicant i explicant mentre està essent interromput, sovint evita les situacions de descontrol, altres va amenaçant, altres estableix sanció que veig que al final no compleix. Constantment hi ha una manca de respecte al docent i entre els companys. El docent va fent contingut i contingut i tinc la impressió que no hi ha ningú que el segueixi. També es veu un docent fràgil per crear un clima de classe, i uns alumnes que s'aprofiten de la situació, inclús alumnat que no ho faria amb altres docents.”

P198: observ. aula mates 1c 15febrer.rtf - 198:11 (31:32)

“Luis Miguel es posa la caputxa de la jaqueta, tapant-se. No s'aixequen però el soroll és constant. Yaixin està amb el cap a la taula, esgotada. Gabriel està a la pissarra fent una multiplicació amb decimals. Ningú mira la pissarra. Ramos mira el resultat de Yaixin per veure si el que ha fet Gabriel és correcte i li diu a Gabriel que no té el resultat igual que Yaixin. Raul canta i canta. Pedro està aixecat, cantant.”

La diferència entre una metodologia o una altra està en el paper de l'alumnat. El **protagonisme de l'alumnat en l'acció educativa** és clau com a actor que s'implica i participa en el procés de forma individual o de grup.

Una metodologia basada en el llibre de text, activitats... porta a un **paper d'alumnat espectador** que està rebent uns continguts i no els elabora. Una metodologia col·laborativa i de grup pot aconseguir un paper actiu i d'implicació en el procés, si està ben dissenyada.

La **metodologia col·laborativa per aconseguir un alumnat protagonista necessita** d'una **planificació i disseny** del docent compartida amb d'altres. No consisteix en una experiència puntual de treball de grup, es tracta **d'una metodologia de procés, amb una finalitat, objectius, passes, rols i tasques, activitats a realitzar...** on tot l'alumnat posa en marxa les **seves potencialitats**, de manera que es produeixen avenços i progressos individuals i conjunts.

La planificació, metodologia, així com la recerca de l'interès i la motivació són aspectes que ajuden el decurs de les sessions. Certament, com hem analitzat unes formes de planificat i unes metodologies ajuden més el procés d'aprenentatge de tot l'alumnat i li permet ser més protagonista.

En la pràctica educativa els programes i currículum compten amb una estructura i funcionament de la institució que permeten l'engranatge d'aquesta pràctica.

6.6. Pràctica educativa: estructura i funcionament

La dimensió en la pràctica educativa de **l'estructura i funcionament** de centre és el component que permetrà elaborar **l'engranatge i els mecanismes** per a **l'èxit en un marc inclusiu**.

La **cultura democràtica** amb la **participació i implicació** de tots els agents de la comunitat educativa dins d'una estructura i funcionament permetrà **establir un projecte de centre i curricular propi**.

Els **mecanismes d'informació** en l'estructura i funcionament de centre són claus, conjuntament amb **els mecanismes de reflexió, dialèctica i elaboració discursiva** per part de totes els membres de la comunitat, que hauran de prendre decisions **en la construcció d'actuacions i propostes educatives, curriculars i d'innovació** envers la **millora** i la **qualitat**. Caldrà la **responsabilitat i el compromís** de tothom, així com espais comuns per a l'elaboració.

Els mecanismes d'informació, dialèctics i de presa de decisions necessiten d'una **determinada estructura i funcionament**, que es concreten en **espais físics i temporals**.

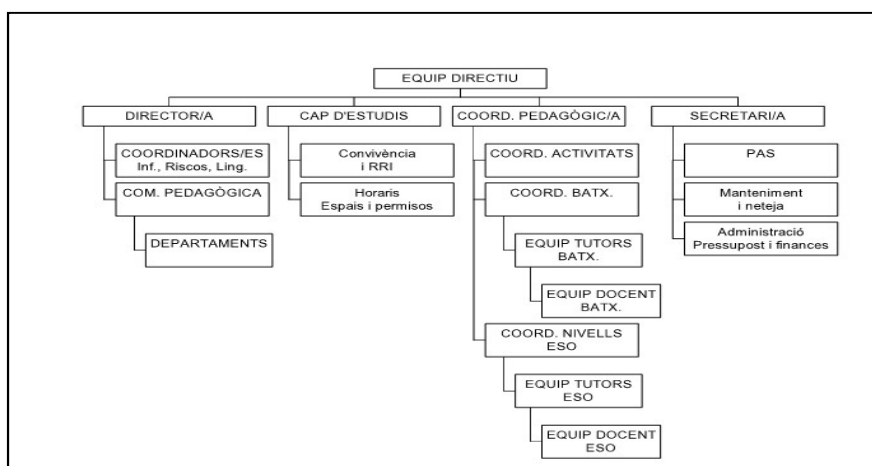
Els centres **necessiten espais i estructures interconnectades**, on els diferents agents es relacionen **no de forma representativa, sinó també dialèctica i constructiva, elaborant propostes i actuacions consensuades** que també **caldrà dissenyar de forma conjunta**. Poden haver-hi estructures parcials de sectors: pares/mares, docents/alumnat/professionals externs per aportar la seva la visió, però no en **un sentit parcial i enfrontat, sinó de construcció comuna** en un projecte consensuat.

El **lideratge** de persones en l'estructura i organització és important en una **perspectiva busquin la implicació i responsabilitat de tothom**, així com el compromís i la col·laboració en la millora i la qualitat portant a terme **el treball en xarxa**.

6.6.1. Una estructura formal poc dinàmica amb canals d'informació per portar "mig cuinades" proposades. La visió docent impregna l'estructura i funcionament.

L'IMVM té una **estructura i funcionament** de tipus **horitzontal i vertical** que intenta **donar resposta al projecte de centre**, així com a **un programa curricular prescriptiu** i a les experiències de tipus més obertes i flexibles.

P75: Projecte de direcció. imatge



L'estructura reflecteix una **jerarquia vertical des de direcció**. Hi ha una **focalització** en dos àmbits el de la **diversitat i la convivència** amb les **comissions social i de la diversitat**. Aquestes dues comissions, tot i que **tenen un dinamisme i una funcionalitat** important **no són presents a l'organigrama** formal de centre. Per aquest motiu, es parla d'una estructura establerta i formal, i una altra de dinàmica i funcional.

L'**estructura formal** (Consell Escolar, Claustre, Departaments i Seminaris de matèria, i Equips Docents de nivell) **es reuneix per qüestions informatives i de tràmit**, majoritàriament està formada pels docents, només en el Consell Escolar estan representats els diferents agents de la comunitat educativa.

El **Consell Escolar**, que es reuneix dues vegades durant curs escolar, i el **claustre de professors** tenen un **paper formal d'informar i aprovar** les propostes, plans, actuacions... En aquest dos òrgans **no es genera gaire reflexió, dialèctica, discussió...**, sinó que s'aporten des de direcció o comissions **proposades o idees "mig cuinades" per aprovar-se, no generen discussió comunitària ni consens**.

P39: entrev. prof direc roger.rtf - 39:36 (132:132)

"Las decisiones se van tomando a salto de mata, al final de cada curso se hacen unos claustros, se hace una valoración de cómo ha funcionado, se hacen unas propuestas para el curso siguiente, se aprueban y entonces el equipo directivo intenta hacer posible las cosas que se han aprobado en este claustro. A ver, esto tiene ventajas e inconvenientes, el inconveniente es que en función de las personas y de la situación..."

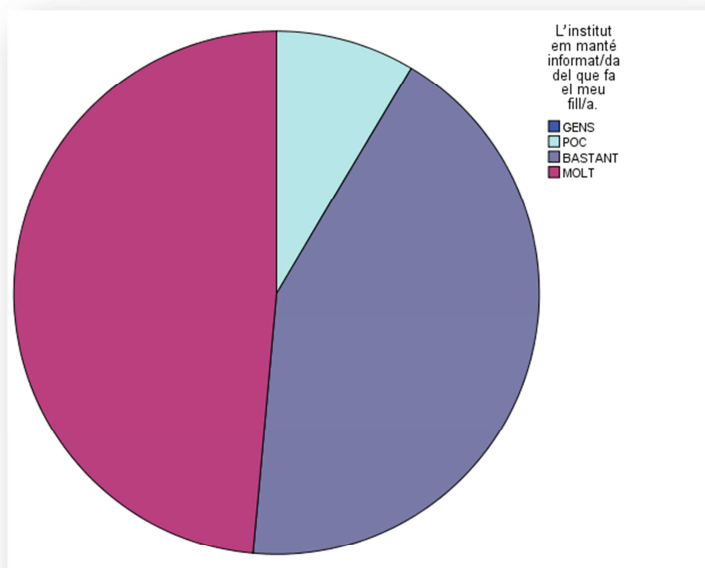
L'estructura formal ha buscat **canals d'informació per fer arribar les actuacions, propostes i idees a tothom..**

P262: entrev. prof roberto 1març.rtf – (262:18)

“Fem reunió de primer, reunió de segon, de tercer, reunió de quart i després diguem-ne que hi ha la comissió pedagògica. Però la comissió pedagògica es reuneix amb el cap de departament. Sí que hi ha una reunió de coordinadors de nivell, però no hi ha un lloc on hi hagi una visió de centre, perquè al claustre és impossible, això està clar. Llavors els de quart tenen la seva opinió, els de tercer tenen la seva opinió, els de segon tenen la seva... i és una cosa que em va sobtar molt quan vaig arribar aquí. Vull dir, cadascú anava a la seva bola.”



Imatge 13. Taulells d'informació passadís central. (6570



Gràfic 31. Com és la informació a les famílies. Famílies

P35: entrev. prof.toni 5març.rtf - 35:26 (88:88)

"Les persones del meu departament estem molt informades de totes les qüestions del centre. Tinc els meus dubtes de si persones d'altres departaments que, teòricament aquesta informació a l'organigrama està canalitzada, si realment els arriba. És a dir, si tu mires l'organigrama a nivell teòric la informació ha d'arribar a tothom per l'estructura. Tu veus l'organigrama i dius: d'acord, a qualsevol persona li arribarà. Però la veritat és que després no passa i no sé on falla el tema. Si falla als caps de departament... no sé on falla. Nosaltres sí sé que no tenim cap problema en aquest sentit, jo crec que són les persones del departament que estem informats de tot el que està passant jo qualsevol persona del departament va..."

P35: entrev. prof.toni 5març.rtf - 35:25 (86:86)

"Potser segurament és perquè jo estic ficat en una sèrie de comissions i d'alguna manera m'arriba aquesta sèrie d'informació. Els canals d'informació a través dels quals es passa aquesta informació, diguéssim, són canals en els quals nosaltres estem."

L'estructura formal dona resposta a un projecte de centre poc particular i contextualitzat. És una estructura establerta d'àmbit administratiu que dona **resposta al funcionament del centre** des d'un **vessant de disciplines i matèries aïllades**. També, es tracta d'una estructura en **una visió democràtica formal d'aprovació i delegació**, i no d'una cultura de la reflexió, discussió, consens... que porta la participació i implicació de tothom.

El centre té **dos estructures per l'alumnat i les famílies**: l'associació de pares i mares – AMPA – i el Consell de Delegats. Hi ha una intenció de dinamitzar-les, **buscant una major participació i implicació**, però queda en **fets i actuacions puntuals, anecdòtics, sense incidència en el projecte de centre i curricular**.

La perspectiva i visió docent condiona el projecte de centre amb **la idea que hi ha aspectes que no són competència de l'alumnat i famílies**, cosa que els docents veuen com una intromissió en la seva tasca.

Aquesta visió docent **deixa en un segon terme el paper de les famílies i alumnat**, que **són espectadors i col·laboradors, no agents actius i compromesos** en el projecte de centre. Aleshores manifesten no ser coneixedors de l'estructura i funcionament docent i tenir un paper a remolc de la visió docent.

P43: entrev. serv exter chel 2març.rtf - 43:35

"Jo crec que hi ha un desconeixement molt gran dels xavals cap a nosaltres, no sé si saben veure, és que a més es despisten molt. Ara ve l'Anna i els explica alguna cosa sobre el teatre social i ara vénen els dels Espai Jove de la Mina i els explica no sé què..., i ara ve l'Anna Calero de Joventut i els explica no sé "quants"... És que és un centre molt permeable, que és molt difícil que et tanqui les portes... Si tu vols venir..."

P45: entrev. serv exter encarna 11febr.rtf - 45:22 (73:73)

"Jo crec que com més macroestructura, més problemes tenen després de baixar el que és més important i més primer. Com més estructura hi hagi, com més volen d'allò, pitjor. Penso que a vegades el petit comitè, els cicles, haurien de..."

P63: entrev. alumn ayman 8febr.rtf - 63:11 [(115:120)

“–CONOCES QUE EN EL CENTRO HAY OTROS SERVICIOS EXTERNOS?

– Corball y esas cosas

–NO SÉ LO QUE ES, AHORA ME HAS DEJADO...

–Como basquet pero de esto, tu me estas diciendo cosas después del colegio

–NO,SON SERVICIOS EXTERNOS COMO EL EAP, SOCIALES, LA INFERMERA QUE VIENEN AL CENTRO Y SE COORDINAN CON PROFESORES, QUE SI LOS CONOCES...

–Yo tengo una asistente social que viene aquí y me pillá para hablar con los profesores eso si que lo conozco, la enfermera no.”

27. Coneixes com s'estructura i que es tracta en les reunions de centres (nivell, claustres)?		
	Freqüència	Percentatge
GENS	23	32,4
POC	18	25,4
BASTANT	22	31,0
MOLT	8	11,3
Total	71	100,0

Taula 46. Coneixement estructura centre. Alumnat

6.6.2. Buscant, amb dificultats, una estructura i funcionament més dinàmic a nivell curricular en la Comissió Pedagògica, departaments i equips docents.

El **projecte de direcció intenta dinamitzar** els docents buscant **un projecte de centre compartit**. Per aquest motiu ha creat la **Comissió Pedagògica**, i es vol donar un pes important als **departaments i equips docents de nivell**.

En tots tres són presents **càrrecs per dinamitzar**: coordinadors, caps de departament i seminari de matèria, amb **responsabilitats poc remunerades** i que acostumen a **no ser impulsors del projecte de centre**, amb **poc compromís i implicació**. D'altres, de manera voluntària adopten un paper més dinàmic i d'implicació.

P39: entrev. prof direc roger.rtf - 39:40 (154:154)

“Dijimos dar prioridad a las decisiones tomadas por equipos docentes por encima de las decisiones tomadas en departamento, o sea no es decir ahora desaparecen los departamentos y solo están los equipos docentes, pero es decir aquí lo que cuenta es la decisión del que está en el aula y del trabajo en equipo en este nivel. Si hay una decisión de departamento que está impidiendo que se aplique un acuerdo de nivel, prioridad a la parte de nivel.”

La Comissió Pedagògica queda en una comissió poc dinàmica i informativa. Podria ser un **espai on desenvolupar la tasca didàctica i de projecte curricular**, doncs hi són representats tots els departaments de matèria i coordinadors d'equips de nivell.

P35: entrev. prof.toni 5març.rtf - 35:30 (102:102)

“Si pogués escollir el professorat, segurament faria vegueries. Concretament és la comissió pedagògica la que teòricament està més preparada com a únic claustre on tothom allà està representant. Està mes preparada per poder decidir coses. Què passa? Que a vegades la comissió pedagògica està molt centrada en qüestions de... exclusivament curriculars i formals, no? Del currículum. I no paren una mica de dir: com treballar les metodologies, com canviar les metodologies com treballar projectes com fer cursos més grupals...”

Els departaments de matèria es reuneixen una vegada a la setmana. Són els **encarregats de dinamitzar el disseny curricular de centre**, encara que pocs ho fan desenvolupant una de reflexió, metodològica, didàctica, elaborant actuacions i materials... **Tenen un paper molt prescriptiu d'un currículum lligat als llibres de text.**

Destaquem **els departaments de tecnologia, ciències socials i orientació** amb **un major dinamisme en el disseny curricular**, que plantegen actuacions específiques, com, per exemple: xerrada sobre l'Holocaust, el projecte de participació democràtica, la setmana de la ciència... Són actuacions puntuals que **no incideixen en la gestió curricular ordinària**, sinó en actuacions generals de centre a l'hora de pati.



Imatge 14. Exposició víctimes Holocaust, taulell passadís.(6702)

Les estructures per departaments dificulten un currículum, que acaba sent tancat i poc flexible, així com un treball per competències (Sanmartí, 2010).

Les estructures per disciplines acostumen a donar resposta a un currículum tancat i prescriptiu, aspecte que l'Administració continua potenciant des dels seus mecanismes , i no basat en el projecte de centre

En aquest sentit, veiem com entre la pretensió de l'Administració del nou model educatiu i la realitat educativa en la seva estructura i funcionament també hi ha contradiccions. Aquestes poden ser difícils de desarticular a causa de la trajectòria i inèrcia.

6.6.3. Un equip docent que pot ser més dinàmic, amb necessitats d'intercanvi, però acotat per la informació i falta d'un projecte comú.

Els equips docents de nivell poden ser més dinàmics perquè estan **connectats en la pràctica educativa diària**. Els docents que donen classe **en un mateix grup, poden reflexionar, proposar, discutir, compartir... en els equips docents, però els temes i continguts tractats són molt informatius**. En algun moment, es justifica aquesta línia informativa dient que abans **els equips docents es convertien** en espais on cadascú **evocava queixes i semblava una “catarsi de teràpia de grup”**.

P262: entrev. prof. roberto 1març.rtf - 262:19 (262:262)

“-Home en el cas de les reunions de nivell no són tan informatives. Sí que hi ha una part informativa, però també n'hi ha una de decisions. És a dir, quan allà es parla d'alumnes, es diu amb aquest farem això amb aquest farem allò i parlarem o trucarem al pare... Normalment és una cosa que es fa. Hi ha respecte i ningú t'ho qüestiona. O sigui són molt operatives dins del teu camp que és: primer, segon, tercer, quart. Llavors això fa que treballem molt com a illes.”

P213: diari de camp 2.rtf - 213:47 (134:135)

Es parla de molts temes i tot d'una manera poc profunda en 45 minuts es parla d'alumnes en concret, conflicte d'un alumne de 4t al pati, pla de treball del pla de convivència, crèdit de síntesi; reflexió de si estan “essent bons els alumnes de 2n, com és que estan asseguts de manera individual”, així com quatre informacions del que s'ha de fer a nivell tutorial.

Em sorprèn com es tracten tants temes i tots queden en enunciats, algú diu algun comentari que pot quedar en una anècdota. També quan el coordinador presenta el pla de treball sobre la convivència, que és el tema que volen treballar aquest curs, es veu com hi ha una falta de confiança en la tasca que s'està fent i en la utilitat que tenen.

Hi ha la sensació que en els equips docents **no hi ha un fil conductor, un ordre del dia clar amb temes a coordinar**. La impressió és que **quan es plantegen temes interessants a discutir, reflexionar amb propostes per parlar, s'acostuma a dir “ això ja ho hem parlat moltes vegades i no anirem enlloc”** o és **al final de la reunió** sense tenir temps de tractar-los.

P36: entrev. prof. angelina 24febr.rtf - 36:55 (405:405)

“El fil conductor, jo crec, que és la conjuntura, és a dir, que coincideixin no sé s quantes persones amb un esperit comú. I aleshores, a la pública parlo, crec que el fil conductor és aquí, que les persones que coincideixin tinguin un esperit, una manera comuna d'enfocar les coses, real, no de paper i, aleshores, tinguin ganes d'involucrar-se i de posar en pràctica una manera de fer una línia. A la privada, doncs, un equip directiu que té una línia d'actuació molt clara i que tots els seus treballadors i estan d'acord. Això a la pública podria ser amb un programa consensuat per tot el professorat i que l'entomés un equip directiu i que el professorat realment el portés a terme.”

P186: observ. reunió equipdocent1r 7febrer.rtf - 186:5

La Lúcia parla d'una reunió conjunta a Catalunya (EP) i des del centre es va fer una crítica a unificar criteris quant als hàbits. La Lidia diu que s'hauria d'unificar com presentar dossiers, llibretes...

Angelina creu que no hi ha temps per parlar-ho amb tots els departaments i després consensuar-lo. La Teresa diu que cadascú ja fa una cosa sobre els dossiers, proves semblants, que ja està mig fet i parlat de cada any. Angelina insisteix en la necessitat de saber què s'està demanant en els departaments, criteris d'avaluació i de dossiers. Parla de criteris i vol dir un dossier i com es fa.”

P213: diari de camp 2.rtf - 213:69 (200:200)

"Es tornen a parlar de molts temes a la vegada, però em sorprèn l'intent que hi ha d'aprofundir en un tema molt important que es posar-se d'acord amb l'entrega de dossier i el format que s'ha de fer, així com una pauta comuna entre totes les matèries. Es va parlar del tema, però de cop i volta queda aturat pel comentari: això ja s'ha fet moltes vegades. Fins a aquests moments les docents comentaven com ho feien, intercanviaven comentaris, idees, una demanava a l'altra l'esquema que fa.... però aquesta frase ha comportat que es talli l'intercanvi d'idees sense arribar a cap acord. L'Angelina en sortir m'ha dit aquesta idea que sempre tot ja es fa, tot ja s'ha decidit abans... sempre surt...però si ho tornem a parlar és perquè no està present, no es veu."

P209: observ. reunió equipdocent3r 25febrer.rtf - 209:11 (28:31)

"El German, la Teresa i la Carme proposen posar en algun lloc de la web el projecte de 3r. El German diu que és un treball transversal i la idea és que ho facin però sense angoixar-se, la idea és més que gaudeixin i marcar la feina, però amb la idea de passar-ho bé. El German diu que encara no s'ha valorat la nota. Potenciar el treball en grup i l'autonomia. Al final de curs presentaran la feina a la resta (exposició oral), quan els altres fan el CdS. Cèsar diu que l'ideal és la transversalitat, que a partir dels guions, la matèria pugui treballar un aspecte o puguin assumir la part. "És una prova pilot, a veure com va" - Cèsar."

P209: observ. reunió equipdocent3r 25febrer.rtf - 209:12 (34:34)

"La Carme comenta que pensa que alguna cosa tan "xula" com el treball per projectes, quedi tan poc sistematitzat."

L'espai de **dialèctica, reflexió, discussió, compartir... és necessari**, però es comenta que **falta una cultura democràtica i participativa**. Les reflexions i dialèctiques són poc valorades i incomoden perquè es poden considerar pèrdues de temps. Però la realitat ens mostra com comissions on hi ha dialèctica, reflexions ... generen propostes i implicació, com són la comissió social i la de diversitat.

P35: entrev. prof toni 5març.rtf - 35:33 (104:104)

"Hi havia una comissió social i de diversitat, era la mateixa comissió la que funcionava. Vull dir que els membres de les dues comissions eren els mateixos i el projecte de diversificació curricular, el projecte de mediació... tots els projectes han sortit d'aquella cuina. Allà és on es plantejaven situacions que es plantejaven a la comissió pedagògica. S'acceptava fer-ho i nosaltres des de les comissions aquestes ho anàvem redactant i tal. En aquest moment les dues comissions estaven molt diferents..."

6.6.4. Una comissió social, reflexiva i dinàmica, amb un lideratge de persones, que "cuinen" els projectes per aprovar en l'estructura formal, però sense un projecte compartit.

Les **comissions de diversitat i social**, abans juntes, estan formades pels coordinadors de nivell, així com a especialistes de diversitat del centre i professionals de serveis externs (EAP, serveis socials i coordinadora LIC). Majoritàriament, **els professionals coincideixen en una visió educativa més flexible i oberta i, a la vegada, no estan subjectes a una disciplina de matèria.**

La comissió de la diversitat es comenta que no acaba de funcionar en els últims cursos i que no és generadora de moltes propostes.

P35: entrev. prof.toni 5març.rtf - 35:34 104:104)

“Comissió d’atenció a la diversitat no funciona, no crea projectes, no funciona simplement parla del dia a dia sense anar més enllà. I en canvi, la comissió social és on realment estan sortint coses, coses de renovació de plantejaments de canvi. Són les dues comissions que ja he dit que abans estaven juntes i eren com més creatives.”

P16: observ. reuniócad 24nov.rtf - 16:7 (16:16)

“L’EAP comenta que s’ha fet la derivació a l’Hospital de dia i que es van coordinar amb el PREJU de la Mina, centre obert, ja que fan una bona feina extraescolar.”

P16: observ. reuniócad 24nov.rtf - 16:8 (17:17)

“També han derivat algun alumne a la UEC, unitat externa. Així com a la Labor, ja que el CSMIJ no anava, ja que era un cop cada molt de temps. La Labor és gratuït, setmanal i a prop.”

P213: diari de camp 2.rtf - 213:58 (164:164)

“Es parla d’una alumna, però es va fent un garbuix de serveis: serveis socials, cap d’estudis, EAIA, EAP, CSMIJ, infermera.... Es va parlant de l’alumna i de què fer i es van mencionant miler de recursos i suports però de tots es parlen, es deixen, i no s’aprofundeix... Finalment em sorpren com finalitza l’hora sencera del monogràfic *“qué coño vamos a hacer con esta familia”*”

La **Comissió Social** compta en la seva majoria amb **un grup de persones afins en una visió educativa**, malgrat que hi ha càrrecs de coordinació formal que tenen un paper passiu. **L’afinitat porta que entrin en una dialèctica** que continuen en altres moments de la setmana i **comparteixen amb altres persones properes a la comissió**. Són els que **aporten la visió educativa actual enfront una visió tradicional**, tal com vam analitzar en les dues visions educatives en la identitat de centre.

La **comissió social és dinàmica**, generadora de reflexió, discussió, dialèctica... que a vegades sembla que no va enlloc, però **comporta pensament, ideari, visió...** Intenten **canalitzar i concretar la reflexió amb actuacions i propostes**, per exemple: el programa diversificat de 4t, mesures correctores, organització i estructura de l’atenció a la diversitat, coordinacions amb entitats i institucions externes...

Podem dir que **és la “cuina” de les propostes, projectes, reflexions...** Una vegada **elaborades o mig elaborades es canalitzen envers l’estructura formal**: equips docents de nivell, comissió pedagògica, departaments..., informant i buscant aprovacions formals de Consell Escolar o Claustre. Aquest circuit compta amb el vistiplau del director.

P42: entrevservexterana 4març.rtf - 42:9 (31:31)

“Yo creo que el instituto piensa, no? En voz alta y lo exponen. El instituto, no sé quién es del instituto, exactamente, si los de siempre, como yo digo, el César, la Carmen, el Toni. Evidentemente, gente así, del equipo pedagógico y tal, o alguien más. Y entonces ellos piensan, además ellos se relacionan con gente de otros institutos, miran proyectos de otras

zonas, no sé qué, y lo ponen encima de la mesa el día de la comisión que estamos, pues Ensenyament, Serveis Socials, l'EAP, etc. Y hablamos..."

En la comissió social hi ha un **lideratge de tres components**: l'orientador del centre, un professor de tecnologia que va posar de manifest la seva opció per aquest tipus de centre, i la professional externa de Serveis Socials. **La seva iniciativa i participació són altes**, així com la **seva implicació en les actuacions i propostes**, per exemple en el programa diversificat de 4t on fan un treball col·laboratiu de mates i tecnologia, i una tutoria en habilitats socials.

P30: entrev. prof. cesar 1 març.rtf (24-25)

"Crec que em reconeix, com a mínim, un conjunt de professors que són els que jo reconec. Em reconeixen a mi, per tant, crec que amb aquesta gent es recíproc. Amb altres persones no hi ha relació, per tant, no sé si em valoren o no em valoren. Per part de l'equip directiu, jo crec que sí que valoren. Sí que és veritat que a vegades podem ser una mica "coñazos" porque proponer cosas siempre es más "coñazo", no? Però a la llarga suposo que es valora positivament. També crec que quan es proposen coses no les fem amb..., primer que no es fan amb mala intenció, i després que jo penso que són també el grup, no? A vegades proposem... Jo, a vegades, proposo i tinc l'opció que si no es veu o tal... doncs ràpidament es descarta i no..."

P28: entrev. prof. carme 17febrer.rtf - 28:82 (419:419)

"Si me reúno yo con el César, el Toni y...Clar, és molt més operatiu, perquè primer, penso que ja parlem el mateix tipus de llenguatge i des del mateix pressupost; però clar, és esbiaixat."

Aquest **lideratge comporta una actuació directa i implicació**, que el director **valora i al qual dóna suport**. **Altres docents no valoren o consideren aquestes actuacions**, però **no s'oposen de manera frontal**, sempre que no s'hi hagin d'implicar.

P35: entrev. prof. toni 5març.rtf - 35:6 (36:36)

"L'equip directiu és veritat que compta molt amb nosaltres, és una feina que es una mena de feedback, perquè clar tu dius i llavors compta amb mi i tu comptes amb ells, en el sentit que es va reforçant aquesta col·laboració. Algunes vegades ens demanen coses específiques només del nostre departament, però com que després també actuem dins la comissió pedagògica com a departament, allà veiem que es nota que la nostra opinió en totes les qüestions relacionades, no tant amb currículum, però sí en diversitat i tractament de conflictes. Té un pes important que, en aquest sentit, crec que la nostra veu té un pes important a l'hora de decidir coses respecte l'equip directiu."

També, **quan s'ha volgut donar més protagonisme a tothom**, per exemple en l'elaboració del pla de convivència, **finalment la direcció decideix que és millor acotar-ho a aquestes persones que lideren**. Això comporta **no permetre una major implicació i participació des de diferents visions i postures** per a consensuar, així com reduir el compromís i la responsabilitat de tothom.

P35: entrev. prof.toni 5març.rtf - 35:7 (38:38)

"És allò que, mentre no molestis, vés fent, tu vés fent, però sí que és cert que hi ha hagut una cosa curiosa i és que ha canviat la visió una mica que es té del nostre departament. En el moment que va passar de ser una persona que era primària a ser una persona de secundària, va ser en un curs curiosament, i era la mateixa persona!"

P262: entrev. prof.robeto 1març.rtf - 262:23 (117:117)

"Home, jo penso que hi ha un sector que s'implica perquè pensa que són ells els que porten el carro i després fa que un sector de professors que estigui una mica inhibit: ja ho fan aquests... Després hi ha hagut un sector que més o menys hem intentat aportar coses, però que arriba un moment que dius... *¿queréis ser carreteros? Tirar del carro. Pues vale: estás raro... - no estoy raro- no dices nada? -no tengo ganas- ja tens una postura de dir..... jo me'n surto.*"

P262: entrev. prof.robeto 1març.rtf - 262:24 (119:119)

"Home jo penso, com exemple, que en el pla de convivència encara estan per dir-nos que és el que estan fent. Encara ningú sap què és el que estem fent i cap on anem o sigui vam partir d'una cosa d'un problema real que ja t'ho vaig explicar, de primer, i ara ens han fet fer cinquanta mil enquestes. Tot sembla ser que ve d'una manera més o menys oficial d'un programa que no sé què... però és que ningú ens ha explicat en un moment determinat o almenys jo no estava, no hi era, que és el que estem fent. Llavors tens la sensació que fas el "panoli" i quan tu comences a fer enquestes per tu, tu com a professor no saps el que estàs fent. Per mi és com fer l'idiota."

Aquest **lideratge que genera poca responsabilitat i compromís** de tota la comunitat educativa **no comporta un projecte de centre ferm i de tothom**, ja que es tracta de **proposicions parcials d'una comissió** buscant els canals d'aprovació en l'estructura formal.

Pensem que busquen aquest circuit ràpid i eficaç, com diuen ells "tirar pel dret", per **tal d'evitar la confrontació entre dues visions educatives**, així com **ser àgils en la resistència al canvi d'un sector docent**, que en altres èpoques havia estat molt tens i dificultava fer actuacions buscant la millora i innovació.

La pràctica educativa en l'IMVM és en un programa curricular tradicional, i té present la doble visió explicitada en la dimensió conceptual, doncs hi ha una intenció d'un grup de docents i de recursos específics per a treballar en un programa més actual. També l'estructura i funcionament compta en la pràctica amb aquesta doble visió, amb una organització formal i estable, i una altra més dinàmica. Per tant, es veu entre la pretensió i la pràctica la dualitat constant de visions.

6.7. Innovació: avaluació, formació i treball en xarxa

La dimensió **d'avaluació, formació – innovació i treball en xarxa** són components per a la construcció constant del projecte de centre en millora i qualitat en el procés d'èxit en un marc inclusiu.

L'avaluació com a **procés** permet **valorar, regular i establir la millora educativa i curricular** de centre. Ha de comportar **mecanismes i estratègies pròpies per desenvolupar la millora en la pràctica educativa en què estigui implicada tota la comunitat educativa**. La participació de tothom sobre la millora en el projecte educatiu i curricular és clau per **aconseguir la responsabilitat i compromís**.

El projecte particular i contextualitzat de centre necessita **un procés de formació i innovació per part de tothom**, amb l'objectiu **d'enriquiment per avançar envers les prioritats de qualitat i millora establertes per la comunitat educativa**.

En la formació i innovació ha d'estar **implicada tota la comunitat com a agents actius i immersos** en el procés. El **procés formatiu i innovador és dinàmic, continu i lligat de forma constant als marcs teòrics, conceptuals i la pràctica educativa**.

La **formació activa** de tothom comportarà **la construcció comuna** del projecte de centre. Per tant, formació i innovació necessiten **espais de discussió, reflexió, compartir idees, dissenyar, avaluar... buscant la responsabilitat i compromís** de tothom en el procés de millora.

L'avaluació, formació i innovació necessiten d'un treball en xarxa entre els docents, Consell de Delegats, AMPA... **per construir** amb èxit un marc inclusiu. Tots els membres de la comunitat treballen de manera col·laborativa, en xarxa i conjunta en la construcció **del projecte de centre**.

També, és important **els treballs en xarxa amb altres entitats, institucions...** que els agents de manera **individual o col·lectiva treballant, però reverteix en el projecte de centre**. Les aportacions en xarxa aporten un lideratge col·laboratiu que comportaran un **impacte de millora en la pràctica educativa** per enriquir el projecte educatiu i curricular.

6.7.1. Un mecanisme d'avaluació de centre generals i globals, per falta d'un projecte de millora establert.

L'IMVM té unes **intencions de millora i avaluació en aspectes generals**, no establerts amb **indicadors i mecanismes propis** en el projecte educatiu i curricular. Els referents generals són, per exemple, la millora en el nombre de resultats d'alumnat graduat, que en l'actualitat estan en un 46%. Es plantegen altres referents més concrets: comprensió i expressió oral, noves tecnologies... però queden en intencions sense estratègies.

P73: Pla anual de centre 2010.rtf - 73:4 (322:323)

"El desplegament de l'organització, objectius i continguts de les matèries de l'ESO, establint com a finalitat central el desenvolupament de les competències bàsiques en l'alumnat i que comporta, entre altres qüestions:

- L'assoliment, per part de tot l'alumnat, d'un bon nivell de comprensió i d'expressió oral i escrita, d'agilitat en l'ús d'estratègies i instruments de càlcul i en la resolució de problemes, i d'autonomia en l'aprenentatge en l'ensenyament obligatori.
- La millora de l'aprenentatge de les llengües estrangeres, potenciant l'ús comunicatiu de la llengua i la seva utilització com a eina d'accés al coneixement en continguts de matèries no lingüístiques d'acord amb el projecte educatiu del centre.
- La integració de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) en el procés d'ensenyament i aprenentatge i en l'avaluació de les diferents matèries del currículum.
- La coordinació de les diferents matèries d'un curs entre el professorat que forma cada equip docent per tal de potenciar la transversalitat dels coneixements i fomentar àmbits de treball interdisciplinari, la integració dels diferents tipus de continguts per part de l'alumnat i el seu ús efectiu en diferents situacions i contextos."

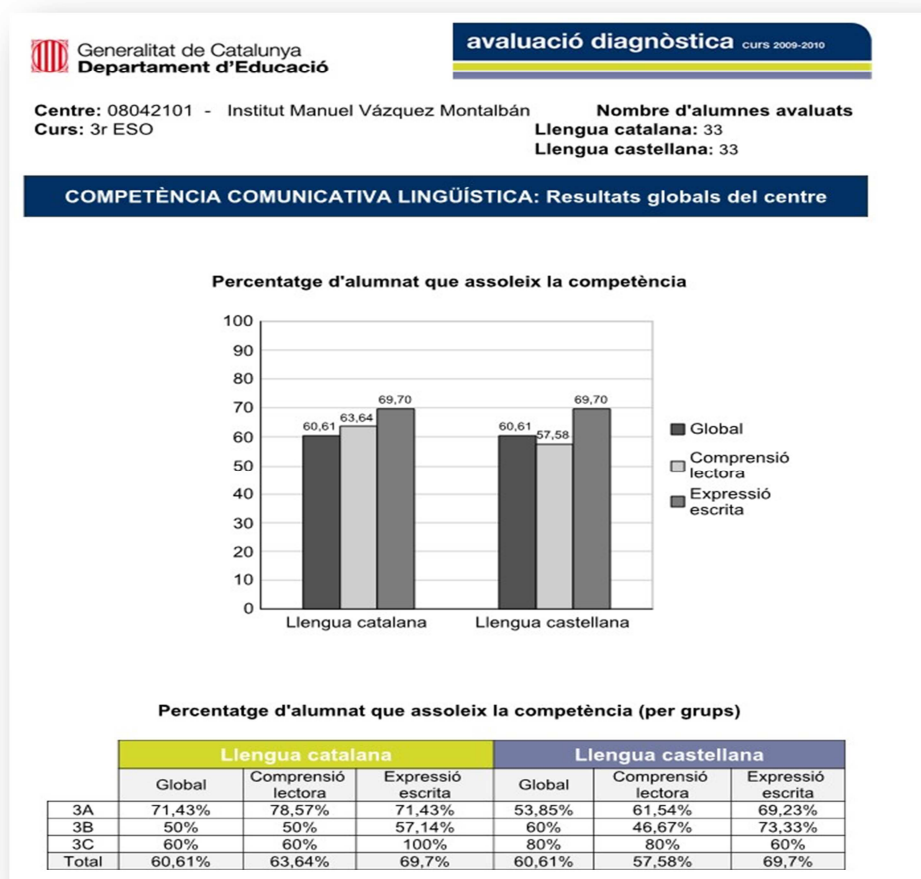
El **Departament d'Ensenyament**, a partir d'unes **proves externes diagnòstiques** a l'alumnat de **3r d'ESO**, ofereix uns **resultats i indicadors** en determinades **competències**. El Departament ha buscat un rigor en el procés extern i l'aportació d'uns **resultats referencials pel centre, comparant amb altres contextos similars i respecte a Catalunya**. També, s'aporten en quines competències el centre es presenta com a **fortaleses i en quines no**.

"És una prova que avalua les competències i coneixements bàsics que ha d'haver adquirit l'alumnat al final de l'educació secundària obligatòria en competència comunicativa lingüística i en competència matemàtica.

És una avaluació externa de caràcter formatiu i orientador, que vol ser una eina al servei dels centres, del professorat i de l'alumnat per impulsar la millora global del sistema educatiu català." Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu²¹.

²¹ RESOLUCIÓ ENS/2548/2013, de 27 de novembre, per la qual s'aproven les directrius per a la realització de la prova d'avaluació de quart curs de l'educació secundària obligatòria i es convoca la prova per al curs 2013-2014.

P148: Resultats_proves_CB_3r_ESO_2009.page06.jpg - 148:2 [Resultats_proves_CB_3r_ESO_200..]
(658:846)



El centre **comenta els resultats** en la Comissió Pedagògica, però recordem la **desconfiança envers al Departament d'Ensenyament** que genera **veure en els resultats una intenció política** de generar en els centres públics un **rànquing de centres segons resultats**, així com una **pressió competitiva entre centres**.

P162: observ. reunió equipdocent2n 13 gener.rtf - 162:3 (7:9)

"Montse R. comenta que ho ha fet el Luis (coord. Ped) i que poden sorprendre els resultats del grup A,. Ella diu que ho ha fet comptant 19 alumnes i no 21, ja que considera que els alumnes nouvinguts no han tingut notes, sinó un informe; i també alumnat de la USEE. Canvia a un 43% i no un 38% que aproven tot.

M. diferencia en els resultats els que aproven tot i suspenen entre 1 i 3. Després diu que hi ha un decalatge entre 3 i 5 d'alumnes que poden ser recuperables, i una diferència amb + de 6 del que hi ha pocs recuperables.

Es parla d'alumnes amb + de 6, i Elvira, Eloïsa i d'altres comenten que del grup A=4+de 6, se'n pot recuperar 1, hi ha un alumne expulsat. Grup B= 3+de 6, se'n pot recuperar 1. Grup C=6 +de 6, 1 de recuperable. Comenten que hi ha 4 alumnes amb qui no es pot fer res. Diu que n'hi ha un de la USEE amb qui es pot fer alguna."

En lloc de veure **l'avaluació externa com una oportunitat** i un punt de partida per al procés particular de millora **es relaciona amb la desconfiança del Departament d'Ensenyament.**

P262. Entrev. prof roberto 1 març rtf. (71-75)

(les escoles concertades es porten les bones matrícules)

—El context és el que tenim: l'Amor de Déu, els Germans Gabrielistes... Amb això és molt difícil que hi hagi competència. De fet les proves del Departament d'Ensenyament el que pretenen és avaluar-nos o bé per enfonsar-nos, o bé per relativitzar i dir que tot va bé...

—És a dir hi ha una selecció, no? un sedàs, oi?

—Home! Aquí tenim un sector d'alumnat... de pares molt conscienciats i conscients que han fet la tria de no anar a l'escola religiosa i, potser, sí que se'n surten i si que tenen un nivell. Però la gent així de Sant Adrià de tota la vida difícilment vindran als nostres instituts, llavors és una variable que s'ha de tenir molt present. Sant Adrià és absolutament atípic a la resta de poblacions del voltant. Això s'ha de mirar, això que tens aquí, això distorsiona i molt i molt."

També, hi ha la visió **còmoda dels docents i la resistència al canvi**, doncs **aquests resultats i indicadors comporten una pressió de millora**. Malgrat es rebutgin els mecanismes de l'Administració, el centre **tampoc genera uns mecanismes i indicadors propis envers la millora, i aleshores són aquestes dades sense confiança que es converteixen en els referents que utilitzen i relativitzen els docents i les famílies.**

P212. Diari de camp 1 rtf.

"Esmorzant parlem de les proves diagnòstiques de 3r, es veuen com un intent de netejar la cara de la pública i de continuar potenciant la privada. Alguna persona comenta que caldria fer un sistema nostre, però que no hi ha hores per fer això, i que ja ens tenen entretinguts en altres coses de plans i projectes..."

En els **criteris d'avaluació més concrets de les matèries** es dóna una **disparitat de mecanismes i sistemes avaluadors** del procés de l'alumnat segons la individualitat del docent. **Tot i que cada Departament hagi establert criteris, sistemes de recuperacions..., en la pràctica cada docent estableix els seus individuals.** Finalment es posicionen en el **concepte d'avaluació com a resultat i no en una visió de procés.** Aquesta **disparitat** fa que a l'**alumnat i les famílies** els costi tenir referents concrets, clars i establerts de millora.

L'avaluació del projecte ajuda tots els agents a realitzar processos de millora, així com intencions de canvi, per tant, la formació té un pes important.

6.7.2. Formació general sense innovació, formació en un grup dinàmic amb innovació lligada a la comissió social i de diversitat.

En l'IMVM es busca una **formació i innovació** de centre en dos aspectes: **noves tecnologies TAC**, per a tots els docents; i **aprenentatge i serveis** per als docents de la comissió social, de diversitat i departament d'orientació.

Aquests dos aspectes estarien **relacionats amb el projecte de centre general** i amb el **projecte focalitzat en la diversitat i convivència**.

P73: Pla anual de centre 2010.rtf - 73:14 (359:359)

FORMACIÓ DEL PROFESSORAT

- Un grup de professorat del centre, juntament amb la psicopedagoga, ha constituït un grup de treball per desenvolupar estratègies d' "Aprenentatge Per Servei" (APS) basat en les intel·ligències múltiples que rebrà un assessorament a càrrec de la Fundació Jaume Bofill. L'espai previst per a l'assessorament és divendres a les 12:30h amb un total de 40h en 12 sessions. El grup de treball està obert a tothom del claustre que s'hi vulgui afegir. Les experiències s'aplicaran a 4t i, si és compatible amb l'horari, també a 3r.
- S'ha demanat als Serveis Educatius un assessorament en "Informació en formats digitals" de cara a preparar-nos per a la implantació del projecte eduCAT1x1. Les sessions de formació tenen reservat l'espai dels dimecres a les 15:15h amb un total de 30h en 15 sessions.

Caldrà veure **el lligam a curt i mitjà termini en la pràctica educativa** dels dos temes formatius. La **formació en "aprenentatges i serveis"** pot tenir una **concreció en actuacions en la pràctica educativa**, ja que **compta** amb un **engranatge intern**: comissió social, de diversitat i departament d'orientació, amb un **perfil docent implicat, innovador en una visió educativa oberta i flexible (microsistema dinàmic)**.

P213: diari de camp 2.rtf - 213:67 (192:193)

"Reunió del grup d'Aprenentatge Sociocomunitari (APS). Aquest grup de treball reconegut va començar amb una formació de la Fundació J. Bofill. Van començar fent un curs d'intel·ligències múltiples i després van convertir el grup de treball en aprenentatges sociocomunitaris. Ara cada membre va pensant en quin microprojecte fer: relació amb avis, amb parvulari... per fer un servei a la comunitat. No estan organitzant encara com fer-ho, sinó el que."

En canvi, la formació general en noves tecnologies pensem que no es concretarà en actuacions de millora, ja que els funcionament dels departaments i equips docents són poc dinàmics i no abordaran aquestes aspectes com a innovació curricular.

També, el centre va decidir **no participar en el projecte 1x1** del Departament d'Ensenyament per les **difficultats en la infraestructura**, tenir cada alumne un ordinador i la **formació dels docents**. **Alguns pares** manifesten que no participar en el projecte 1x1 comporta un **greuge respecte a altres centres educatius**, on l'alumnat sortirà millor preparat en aspectes de noves tecnologies.

P261: entrevits pare2n 1març.rtf - 261:21 (53:54)

“Como van a ser los libros de este año? Van a seguir con la idea de socializar. Han hablado de libros digital para nada. No, está parado. Se seguirá con el libro de papel. El centro de donde yo vengo si se está haciendol’1x1 porque lo pidieron antes.”

P261: entrevits pare2n 1març.rtf - 261:19 (52:52)

“Lo del ordenador, no tener formación. Todavía estamos esperando, ya que hay niños que no saben de ordenador, y el año siguiente les va a pasar factura. Él no va a tener ni este año ni el siguiente, porque si se empieza empezará en primero, porque no hay dinero para avanzar. Lo que ya lo tenían siguen, pero los no, no.”

La formació dels docents comporta un enriquiment professional i personal que la institució educativa pot incorporar en el seu projecte per enriquir al màxim el procés envers la millora i la inclusió amb un treball en xarxa i col·lectiu, com és la formació “Aprenentatges i Serveis” de l’IMVM.

Això pot donar-se per **falta de visió conjunta** en veure **la necessitat de la formació personal i col·lectiva per configurar el projecte de centre**. Hi ha poc trasbals dialèctic, innovador i de disseny d’actuacions entre els professionals com a idea de millora individual i col·lectiva.

58. El centre aprofita l’experiència que hi ha entre els professionals.		
	Freqüència	Percentatge
GENS	1	12,5
POC	4	50,0
BASTANT	1	12,5
Total	6	75,0
Perduts	2	25,0

Taula 47. Aprofitament experiència docent. Professorat

La formació està destinada als docents i no a **l’alumnat i les famílies**, que es consideren com a **espectadors o subjectes de la implementació de la innovació**, i no com a **membres que es formen i innoven** per a la millora de forma conjunta.

6.7.3. Centre formador on els tutors són els docents amb una visió educativa oberta i flexible.

L’IMVM és un **centre formador d’alumnat en pràctiques** de diferents universitats. Alguns docents i grups d’alumnes en determinades matèries compten amb aquests alumnes en pràctiques.

Sobretot són en **matèries de tipus científic i tecnològic**, i els docents tutors **coincideixen** amb els de la Comissió Social, de Diversitat o del Departament d'Orientació, que ja vam explicar que tenia una **visió educativa i curricular més flexible i oberta**.

Aquests tutors de l'alumnat en pràctiques veuen **el procés formador com un enriquiment propi, ja que han de millorar la seva pràctica educativa** i a la vegada s'enriqueixen **d'aquests alumnes en pràctiques** amb noves metodologies i referents.

P202: observ. aula tecno 3a 21febrer.rtf - 202:1 (5:5)

"Toni, alumne de pràctiques, fa la classe. Pregunta què és un "habitatge", explica que quan es defineix, s'ha de dir per a què serveix i què té."

57. El centre com a "centre formador" fa que els docents millorin la seva pràctica		
	Freqüència	Percentatge
GENS	4	50,0
POC	3	37,5
BASTANT	7	87,5
Perduts	1	12,5
Total	8	100,0

Taula 48. Centre formador que millora la pràctica educativa. Professorat

Els tutors de l'alumnat en pràctiques veuen un **dinamisme constant en l'educació, i volen estar al dia**. En canvi, altres docents, en una metodologia més tradicional i amb una visió educativa, **no tenen** i, sovint es neguen a tenir-ne, aquest **suport de millora docent**.

P202. Observ. aula tecno 3a 21 febr rtf. (5- 8)

"Toni, alumne de pràctiques, fa la classe. Pregunta què és un "habitatge", explica que quan es defineix, s'ha de dir per a què serveix i què té.

Toni està repassant els conceptes sobre l'habitatges. Els alumnes tenen un dossier grapat.

Abans de començar, Toni ha demanat que el treguin."

Anota a la pissarra, "3. Accés a l'habitatge", i pregunta com es pot comprar un habitatge.

El nen 1 pregunta si "eso" que copia a la pissarra cal posar-ho al dossier. "Que és llogar-la?", pregunta un nen, i ell li respon que vol dir "alquilar". El nen està mirant un missatge del mòbil.

(38 – 39) El noi de pràctiques diu "Hombre, es muy fácil, es lo mismo que hemos hecho ahora. Els alumnes copien l'exercici i van dient "Es lo mismo" Cèsar s'aixeca i li diu al Carlos que es despertí, portava tota l'estona dormint. El noi diu que li fa mal el cap. L'Elisabeth diu que sempre està malalt. Sergio diu que després toca matemàtiques i es posarà malalt segur.

Una **visió educativa oberta i flexible** està acompanyada **d'innovació i enriquiment constant**, en canvi una **visió prescriptiva i tradicional** pot comportar una **postura còmoda i estàtica**.

Aquestes **experiències enriquidores de formació entre docents i alumnat en pràctiques** queden en fets puntuals dels implicats, sense comportar en l'estructura i funcionament un **treball en xarxa i col·laboratiu** de compartir i construir l'experiència.

En la comissió social i de diversitat, es dona aquest **treball en xarxa i col·laboratiu entre docents i professionals externs de l'Ajuntament**. Aquests concreten un treball en xarxa amb el **programa diversificat de 4t**, així com amb **altres entitats i institucions**; per exemple **entre les aules d'acollida de la zona** amb una web comuna, o el de **la Fundació Ferrer i Guàrdia** amb el tema de "Convivència i participació" amb alumnat de 4t d'uns instituts de Barcelona.

P73: Pla anual de centre 2010.rtf - 73:27 (447:449)

PROJECTE DE CONVIVÈNCIA I PARTICIPACIÓ

L'Escola Lliure "El Sol", pertanyent a la Fundació Ferrer i Guàrdia, ens ofereix la formació d'alumnat en "Convivència i Participació". Un monitor de l'escola, juntament amb la professora d'Ètica, duran a terme aquesta formació a l'espai d'aquesta matèria a 4t d'ESO durant el primer trimestre.

Aquestes dificultats del treball en xarxa estan en **la visió establerta** d'un docent, una matèria, un aula, el meu grup, la meva matèria, el meu alumnat... És una tasca **individualista i solitària, en lloc de col·lectiva i comunitària**. Alguns docents comenten que aquesta visió més col·lectiva abans es tenia, però ara queda en una empatia, proximitat personal i professional... i no en una manera establerta de treballar en un projecte educatiu i curricular comú.

P33: entrev. prof. elvira 24febr.rtf - 33:19

"Crec que en els primers anys la gent que havíem fet coordinacions de nivell aportàvem més. És a dir, ara tinc la sensació que és molt de tràmit: "m'han dit això, i jo faig això i tal", i jo crec que s'aportava més. També et dic que fins i tot intentes reflexionar sobre el què fem i com ho fem establint criteris, què s'ha fet en aquest centre per part de persones que han treballat com a coordinadors pedagògics. No vol dir que s'hagin aconseguit. És a dir, és fàcil arribar a acords i disciplines, encara que no tots tinguem el mateix criteri, però jo crec que aquí com a tots els centres, perquè això no és gaire diferent d'altres, tot el treball de com ho fem això...no sé, la reflexió didàctica..."

P30: entrev. prof. cesar 1març.rtf - 30:12 (46:46)

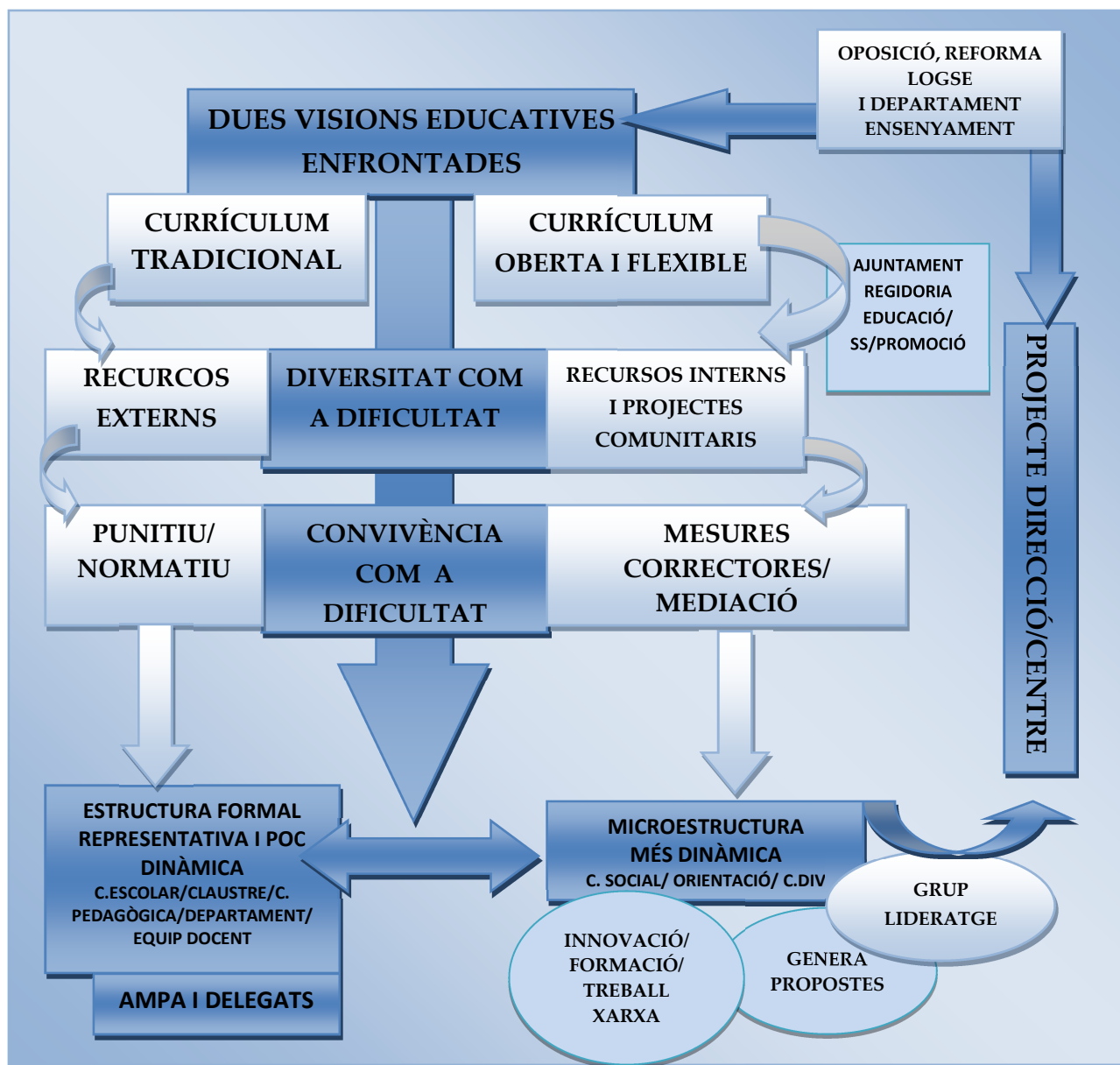
"La seva aula o la teva aula és la teva aula, tu a nivell allà, doncs és teu i no vols o no t'interessa o no tens necessitat de saber com ho fa el company i clar, una cosa que compartim és l'organització general, llavors allà tots ens sentim com protagonistes, no? I t'atreveixes a opinar, però no, jo crec que costa una mica que opinin sobre com fas la teva classe. Jo crec que és un dels nostres mals docents i del sistema educatiu en general. És a dir, es va proposar la pràctica reflexiva, els programes de pràctica reflexiva, doncs són interessants. Ara, quan vas a allà has d'anar amb una mentalitat concreta."

El treball en xarxa i col·laboratiu de docents, alumnat i famílies és una estratègia fonamental per a l'èxit en un marc inclusiu i comporta un increment de la participació i implicació amb una major responsabilitat i compromís en el projecte de centre.

La dimensió d'innovació (formació, avaluació i treball en xarxa), reflectida en la dimensió pràctica educativa (currículum, programes, estructura i funcionament), així

com en la dimensió conceptual (identitat, sentiment comunitari, convivència i diversitat) ens han ajudat a analitzar l'IMVM.

El procés envers l'èxit en un marc inclusiu el sintetitzem en aquest esquema i el caracteritzem de forma descriptiva i comprensiva a continuació.



Gràfic 32. Quadre de síntesi descriptiva de l'anàlisi de l'IMVM

6.8. Caracterització de l'Institut Manuel Vázquez Montalbán

L'IMVM està situat en un context socioeconòmic i cultural mitjà-baix, on l'alumnat i les famílies tenen un alt sentiment de pertinença i d'identitat amb el barri i el municipi. L'alumnat prové de dos centres de l'etapa primària, amb els quals tenen un lligam de relació i d'identificació alt, malgrat que aquest sentiment no té continuïtat en l'etapa de secundària.

Pel que fa a la matrícula del centre, es considera que no reflecteix la realitat del context i que el centre assumeix més famílies de nivell socioeconòmic baix, així com alumnat amb NEE, en comparació amb els centres concertats de la zona.

L'Ajuntament i, en concret, la Regidoria d'Educació estan molt sensibilitzats amb el context i busquen mecanismes d'aproximació i de treball conjunt amb el centre, que es concreten en intervencions en l'atenció a la diversitat i la convivència.

En general, l'institut no confia en el Departament d'Ensenyament. La direcció i un sector docents intenten implementar i seguir algunes directrius que marca el Departament, però no veuen un lideratge i fortalesa del sistema.

La perspectiva general dels docents quant a l'educació està marcada per una visió de gestió de l'educació, tot i que hi conviuen dues visions:: una lligada al sistema educatiu antic, i una altra amb una intencionalitat de progressar envers un sistema educatiu més actual, fruit de la reforma LOGSE.

La primera, la més lligada al sistema anterior, parteix d'una idea de currículum tancat i establert, on les bones expectatives són els bons resultats acadèmics, amb una graduació d'ESO i una continuïtat postobligatòria en batxillerat. La idea de diversitat és homogeneïtzar el grup ordinari amb l'alumnat que compleix aquestes expectatives, i per als que no les compleixen cal cercar recursos externs o d'altres centres. L'alumnat amb NEE i immigrant es valora de forma negativa per al decurs tradicional de l'aula ordinària, malgrat veuen que els altres alumnes tampoc avancen en les seves perspectives per culpa d'aspectes, com ara, la motivació i el desinterès.

L'altre grup docent, que busca un sistema més actual, valora la idea que es pot avançar amb un currículum més obert i flexible, on les expectatives també són les d'aconseguir la graduació i cursar l'ensenyament postobligatori d'acord amb el procés de l'alumnat: batxillerat, CFGM o PQPI. Es tracta de millorar l'atenció a la diversitat i la convivència en el centre, uns objectius que ja s'estableixen a l'ideari del projecte de centre i de la Direcció.

L'atenció a la diversitat està organitzada en recursos específics, implementats per professionals especialistes de diversitat, i que es corresponen amb una visió de dèficit:

aula d'acollida, Unitat de Suport Educació Especial (USEE) per a alumnat amb discapacitat intel·lectual i agrupaments flexibles baixos d'instrumentals.

Quant als recursos, podem afirmar que es busca homogeneïtzar segons les característiques de l'alumnat amb NEE o immigrant. L'objectiu és que l'alumnat progressi i promoció des del seu procés, malgrat que es troben amb les dificultats en el sistema de la continuïtat en els estudis: CFGM i PQPI. En el cas dels cicles formatius, l'alumnat no està prou preparat per realitzar-los, i en el segon, que seria una bona opció, s'ha destinat només a alumnat amb problemes de comportament i conducta.

Els dos grups de professorat tenen una visió de la diversitat com a dificultat i problema. L'alumnat amb NEE i immigrant estan atesos unes hores setmanals en els recursos específics, on se senten a gust i fan tasques compensatòries, i a l'aula ordinària segueixen el circuit prescriptiu com tothom. Els criteris per què l'alumnat amb NEE i immigrant pot sortir de l'aula ordinari als recursos específics generen malestar.

En els recursos específics hi ha dues línies: anivellar l'alumnat per a l'aula ordinària, cosa que genera insatisfacció; realitzar un treball per àmbits i en projectes i de forma col·laborativa.

El treball més col·laboratiu es realitza en el recurs específic de Programa Diversificat de 4t, destinat a alumnat que té dificultats per poder-se graduar. El programa ofereix a l'alumnat algunes matèries que tenen una idea compensatòria, i unes altres – matemàtiques i tecnologia – que es treballen per àmbits i com a treball cooperatiu. També, porten a terme un treball de pràctica en empreses del municipi amb la intervenció directa de professionals de l'Ajuntament. Els professionals de Regidoria d'Educació, Serveis Socials i Promoció intervenen en el currículum del grup: seguiment tutorial, seguiment d'empresa, com buscar feina..., la qual cosa és una bona pràctica de treball comunitari.

La preocupació per l'atenció a la diversitat per aquest grup de docents i professionals, que comparteixen una visió educativa més actual, comporta que hi hagi una estructura que ells mateixos denominem microestructura formada per: la Comissió de Diversitat, el Departament d'Orientació i la Comissió Social. Els professionals van gestionant els aspectes relacionats amb l'alumnat amb NEE i immigrant, així com els relacionats amb l'alumnat conflictiu, per donar resposta a l'ideari de millora. Des del microsistema es consideren les NEE com a dificultat i com a "cas", en què es té en compte la situació de l'alumnat i de les famílies amb dificultats per després buscar recursos específics per atendre'ls.

La microestructura dels professionals funciona a partir de la reflexió, discussió, propostes... Aquest grup de persones afins ha adquirit un compromís i una responsabilitat directa, són docents que lideren i que compten amb el suport i la

proximitat de l'equip directiu i, en concret, del director. En aquest espai dinàmic, es generen propostes, idees i actuacions consensuades, que després es porten mig elaborades a l'estructura formal perquè es coneguin i perquè s'aprovin, sense que s'arribi a un compromís ni a una participació. Es tracta d'assumir el que es decideix, sempre que no comporti un canvi en la manera general de fer del personal docent..

L'estructura formal en què participen tots els docents, inclòs el microsistema, és estàtica i d'una visió molt representativa. S'hi tracten temes relacionats del dia a dia i, en general, es té la sensació que no s'aborden temes importants de l'aula ordinària. Els aspectes curriculars, d'atenció a la diversitat i de convivència s'aborden com a queixa i no com a reflexió, proposta i millora per implementar.

La formació de centre està diferenciada en les dues estructures següents: n'hi ha una de general, fonamentada les en noves tecnologies i que té poca incidència en l'aula ordinària; i una altra, centrada en el microsistema en relació amb els Aprenentatges i Serveis, disposa d'un espai de reflexió, propostes... i que, segurament, comptarà amb actuacions per innovar en els recursos específics.

L'AMPA i el Consell de Delegats tenen un paper col·laborador en tasques puntuals i no relacionades amb l'ideari de millora, sinó més aviat es fan tasques complementàries. El Consell Escolar també té un paper representatiu. Hi ha la preocupació perquè totes aquestes estructures hi participin i s'hi impliquin, però des de l'acotació dels docents.

La participació del professorat docents és més representativa, ja que hi ha més implicació, compromís i responsabilitat dels docents que formen part del microsistema.

El centre no té un disseny curricular propi i contextualitzat, sinó que està sotmès al llibre de text de determinades editorials.

En l'aula ordinària s'usa el sistema tradicional de llibre de text, hi ha l'explicació docent, es corregeixen els deures i es fan activitats. Paral·lelament, però, es donen dues situacions constants: faltes de respecte i conflictivitat, d'una banda; i de l'altra hi ha l'alumnat amb NEE i immigrant exclosos. Pel que fa als recursos específics, hi ha una adaptació de materials en el cas dels que pretenen anivellar per l'aula ordinària, i en el treball més per projectes, els docents empren uns materials d'elaboració pròpia. No es tenen en compte, però, les faltes de respecte en aquests recursos i s'aborden de diferents maneres, depenent del paper del docent, ja sigui amb evitació, provocació, etc.

En una planificació de la sessió més o menys oberta o tancada, el paper docent és important en com transmet la matèria, i en com va solucionant les situacions.

La majoria de l'alumnat de l'aula ordinària manifesta desmotivació i desinterès al llarg de la sessió, en el cas de l'alumnat amb NEE i immigrant és al començament, així com en l'alumnat disruptiu, i en els altres al llarg de la sessió.

La majoria de vegades es conviu en un ambient amb faltes de respecte, sorolls extern i, finalment, expulsions de l'aula, les quals es tracten a la Comissió de Disciplina a partir de la normativa i també, de vegades, des dels intents del microsistema de treballar aspectes més mediadors o restauradors de bones conductes, fruit plantejada pel Departament d'Ensenyament.

En general, podem veure com el centre compta amb una dualitat de visió educativa, que permet fer petits treballs quant a processos inclusius que se centren en els recursos específics, però no en tota la realitat de centre.

CAPÍTOL 7

ESTUDI DE CAS. INSTITUT SABADELL

7. ESTUDI DE CAS. INSTITUT SABADELL

En aquest capítol, es desenvolupa la recerca en el context de l'institut d'ESO –ISAB– en relació amb el disseny de la investigació explicat en el capítol 4. En l'accés als escenaris es presenten l'entrada, les actuacions realitzades i la recollida de dades en l'estada al centre. S'hi fa un relat de l'entrada i l'estada a l'institut, així com la recollida de dades amb les tècniques previstes.

Recollides les dades en el període de temps d'anàlisi sistemàtica previst, s'ha elaborat l'anàlisi de l'èxit en un marc inclusiu en les dimensions d'estudi: sentiment comunitari, diversitat, convivència, currículum, organització i funcionament i d'innovació, formació i treball en xarxa.

7.1. Accés a l'escenari i desenvolupament de la recerca

7.1.1. Entrada

L'entrada en l'escenari estava relacionada amb la llicència d'estudis que l'investigador tenia en aquest centre en relació amb l'aula d'acollida. En la planificació temporal es va acordar iniciar tot el procés en l'IMVM, i durant tres mesos absentar-se del centre d'ISAB, amb què hi havia molt de lligam. També es va veure oportú aplicar la recerca en un context nou per ajudar el docent a adquirir amb seguretat el seu nou rol d'investigador.

L'entrada a l'ISAB va estar marcada pel retorn al centre després d'una retirada d'un trimestre i les vacances d'estiu. L'investigador havia deixat el centre per realitzar la llicència i canviar la destinació de feina a l'institut d'Alella.

L'investigador va fer una retirada per oxigenar les relacions i el context, ja que hi havia estat molts anys i, els últims cursos, havia estat formant part de la direcció com a coordinador pedagògic. Per aquest motiu, es va considerar molt oportú iniciar el procés a l'IMVM.

La focalització de tota l'activitat de la recerca en un context desconegut afavoreix que la recollida de dades i el procés de recerca hagin estat contaminats mínimament.

La presentació de la recerca es va fer al director el mes d'octubre de 2010, moment en què es va sol·licitar la llicència d'estudis per a la investigació.

L'equip directiu i els coordinadors de nivell van considerar que fóra bo contextualitzar el projecte en els nivells de 1r i 3r, ja que creien que són els que poden aportar més informació al respecte i perquè, en aquells moments, les promocions de 2n i 4t són força atípiques en el centre: bones en resultats de rendiment i amb poques situacions de conflicte. Per tal de no esbiaixar l'estudi, es duen a terme les inicials a 1r i 3r, però més endavant també es tenen en compte alguns escenaris de 2n i 4t.

La nova direcció s'estava situant i van pensar que era adient que hi hagués relació amb el nou coordinador pedagògic i l'equip de coordinadors de nivell. Es va acordar una reunió per explicar el procés, que començaria a finals de gener, i es va concretar amb el coordinador la seqüència, en què ell era l'encarregat de contactar amb tutors, coordinadors... Va sorprendre aquest formalisme, mentre que a l'IMVM hi havia una naturalitat del procés, sense gaires planificacions.

En la reunió es va demanar fer el procés amb docents coneguts, però també amb professors i professores nous d'aquest curs que l'investigador no coneix.

L'arribada va generar a l'investigador l'evocació de records després d'haver-hi passat tants anys: les obres de remodelació, quan ell estava en la gestió de centre, unes obres "faraòniques" però que havien humanitzat i dignificat molt la institució. Venia d'una estada a l'IMVM molt quotidiana, humana, empàtica... i sabia que a l'ISAB buscava el distanciament i el rigor. També s'havia plantejat com un procés més sistemàtic de recollida de dades.



Imatge 15. Entrada Institut Sabadell



Imatge 16. Vestíbul entrada amb taulells. (7196)

La primera entrada en els escenaris, de la mateixa manera que a l'IMVM, es fa a partir dels recursos específics: aula d'acollida i aula oberta. Després s'accedeix a l'aula ordinària seguint l'alumnat dels recursos específics.

Perquè la mostra sigui significativa, s'han agafat dos agrupaments de 1r d'ESO i 3r d'ESO, on hi havia un major nombre d'alumnat d'aula d'acollida o d'aula oberta.

Els escenaris directes per a la recollida d'informació han estat:

- Tutoria.
- Instrumental. Grups flexibles de català, castellà i matemàtiques.
- Científic i tecnològic.

RECURSOS ESPECÍFICS	AULA ORDINÀRIA	EQUIP DE NIVELL	Escenaris indirectes
AULA D'ACOLLIDA AULA OBERTA 4t DIVERSIFICAT	1r A/B/C/D Tutorial Instrumental Ciències/ tecnologia 3r A/B/C/D/E 2n i 4t	1r ESO 3r ESO	Comissió de Delegats Comissió de Convivència Associació de Mares i Pares -AMPA-, Consell Escolar Comissió Projecte 1x1 Departaments de matèria/Orientació Equip docent Juntetes d'avaluació
FONTS D'INFORMACIÓ:	ALUMNAT, PROFESSORAT, FAMÍLIES, PROFESSIONALS, COORDINADORS I CAPS DE DEPARTAMENT		

Taula 49. Procés de recollida de dades de l'ISAB

7.1.2. Actuacions realitzades

Les actuacions realitzades, que ha concertat el coordinador, han seguit els paràmetres planificats i establerts, excepte amb les entrevistes a les famílies, que se n'han pogut realitzar només dues i que, per aquest motiu, s'ha compensat la recollida d'informació amb el qüestionari.

Es tractava d'un procés diferent a l'IMVM, on s'anava teixint la recerca de manera natural; en aquest cas, s'ha procurat concertar el procés i establir-hi amb la figura del coordinador pedagògic de l'equip directiu. Les actuacions realitzades han estat:

DESEMBRE – GENER – FEBRER – MARÇ – ABRIL	
INSTITUT SABADELL	
Presentació i entrada als escenaris. Recollida documental • Entrevista inicial equip directiu. Presentació recerca. • Presentació recerca als coordinadors de nivell i decidir entrada escenaris. - o Establiment d'un calendari d'observacions i d'entrevistes. • Recollida documental inicial i en continu.	
OBSERVACIONS	ENTREVISTES
Observacions generals - o Sessions de pati, estada en passadissos... - o Exposició passadís	
Observació 4t A -- Programa Diversificació Català Tutoria	Entrevistes alumnes Entrevista infermera Entrevista Vapor Llonch
Aula d'acollida	Entrevista tutora Entrevista alumnes Observació alumnes a l'aula ordinària
Observació 1rA Tutoria Tecnologia Ciències en anglès AICLE Socials Matemàtiques 1.4/ 1.6 (agrupament flexible alt/mig/baix) Català 1.4/ 1.6	Entrevista tutor. Entrevista professorat : tecno, català, socials, ciències, mates. Entrevista 5 alumnes (2 delegat i subdelegat)
Observació 1rB Tutoria Tecnologia Ciències en anglès AICLE Socials Matemàtiques 1.4/ 1.6 Català 1.4/ 1.6	Entrevista tutor Entrevista professorat (els mateixos 1rA) : tecno, català, socials, ciències, mates. Entrevista 5 alumnes (2 delegats i subdelegat)
Observació grup ordinari de 2n Tutoria Matemàtiques 2.4 Català 2.4	Entrevista tutor. Entrevista professorat: mates, català
Observació 3er B Tutoria Tecnologia C. Socials Matemàtiques 3.5 / 3.2 Català 3.5/ 3.2 Castellà 3.5/ 3.2	Entrevista tutor. Entrevista professorat: tecno, català, socials, ciències, mates. Entrevista 5 alumnes (2 delegats i subdelegat)
Observació 3er E Tutoria Tecnologia	Entrevista tutor. Entrevista professorat (els mateixos 3rE): tecno, català, socials, ciències, mates.

DESEMBRE – GENER – FEBRER – MARÇ – ABRIL	
INSTITUT SABADELL	
C. Socials Matemàtiques 3.5 / 3.2 Català 3.5/ 3.2 Castellà 3.5/ 3.2	Entrevista 5 alumnes (2 delegats i subdelegat)
Observació USEE SORDS	Entrevista tutora
Observació reunions Departament d'orientació Comissió pedagògica Equips docents 1r i 3r Equip USEE sords Juntes d'avaluació trimestre Juntes d'avaluació final	Entrevista EAP Entrevista Serveis Social. Nuria i Jordi Entrevista coordinadors de nivell Entrevista infermera Salut i Escola – Encarna -
	Entrevista director Entrevista cap d'estudis Entrevista coordinador pedagògic Entrevista coordinadora de 1r d'ESO Entrevista coordinador 3r ESO Entrevista psicopedagoga Entrevista AMPA Entrevista cap departament d'orientació, cap d'orientació de matemàtiques.
Qüestionaris	
Grups d'alumnes: 1A/ 1rD/ 3r B/ 3rE	Professorat

Taula 50. Registre d'actuacions de l'ISAB

Les actuacions han comportat la recollida de la informació seguint el disseny planificat, veure **Annex 12. “Planificació i dietari de recollida de dades”**.

7.1.3. Recollida de dades amb les estratègies planificades

El nombre de dades recollides amb les diferents eines a ISAB s'exposen en la següent taula, i segueixen les previsions realitzades en el capítol anterior.

DOCUMENTACIÓ	OBSERVACIONS	ENTREVISTES	QÜESTIONARIS
1 diari de camp 40 documents del diari de camp 18 de seleccionats per processar Atlas ti5	General centre: Àlbum extens de fotos 12 de seleccionades per processar l'Atlas ti5 4 observacions (pati, festa de carnestoltes, exposició passadís...) Anotacions diari de camp	Alumnat: 21	Alumnat: 113
	Recursos específics: 8	Professorat: 14	Famílies: 54
	Aula ordinària: 20	Equip directiu: 3	Professorat: 14

DOCUMENTACIÓ	OBSERVACIONS	ENTREVISTES	QÜESTIONARIS
	Reunions: 10	Professionals externs: 3	
		Famílies: 2	

Taula 51. Nombre específic de dades recollides a l'ISAB

La recollida des dades ha estat digitalitzades en l' **Annex 13. “ Dades digitalitzades de cada estudi de cas. Processament Atlas ti 5 i SPSS 2.0”**.

7.1.4. Estada a l'Institut ISAB

L'entrada, estada i recollida de dades en l'ISAB ha estat marcada per la planificació estable i el rigor sistemàtic. També, com s'ha dit, amb un calendari concertat i coordinat amb el responsable de l'equip directiu. S'han donat poques situacions més disteses (esmorzars, comentaris als passadissos...), contràriament al que passava a l'IMVM, cosa que va ser positiu.

La insistència sistemàtica i rigorosa ha estat encertada, ja que es volia treballar des d'una mirada més de les dades i de la realitat i menys des de l'òptica preconcebuda de l'investigador, aspecte que preocupava molt. Tot i que era inevitable tenir idees preconcebudes després de treballar en el centre durant vint cursos, un aspecte amb què caldrà tenir molta cura en el moment de fer l'anàlisi de les dades.

La planificació de les observacions i les entrevistes s'ha aconseguit fer amb la meitat de docents molt coneguts i l'altre meitat amb docents no tan coneguts, la qual cosa ha estat força positiu per apreciar el contrast i la riquesa de visions. Cal remarcar, a més, que tothom s'ha mostrat predisposat.

Quant a l'alumnat, cal explicar que la majoria coneixia l'investigador i calia abans una explicació sobre la seva tasca actual. En algun moment s'han sentit comentaris en alguna sessió, com ara: “avui ens portem bé doncs està el Josep, sinó...”

Si alguna vegada s'ha generat alguna situació de conflicte a l'aula, l'investigador no hi ha intervingut i ha deixat el context per no immiscir-se. El paper ha estat d'observador, participant i col·laborant amb els docents en el desenvolupament de la tasca, amb més incidència en els recursos específics i amb menor incidència a l'aula ordinària pel tipus de metodologia. L'alumnat de 1r d'ESO no coneixia l'investigador, cosa que també ha servit com a contrast.

Les entrevistes han estat com relats de compartir vida professional en alguns casos, tot i la intenció de rigor. A vegades els docents companys deien: “però això ja ho saps”. Aleshores, es demanava que ho diguessin responent-los: “però necessito escoltar-ho”.

En el cas dels docents nous, ha estat interessant i enriquidor el seu punt de vista sobre de com veuen el centre, els companys, el projectes...

Les entrevistes amb les famílies han estat difícils de concertar, per la qual cosa només se n’ha fet amb la presidenta de l’AMPA que, per cert, hi tenia molt d’interès.

En el cas de les entrevistes als alumnes i delegats, s’han realitzat amb la col·laboració d’una alumna de pràctiques de la Universitat de Barcelona, a petició del coordinador pedagògic. Primer, se’n van fer algunes de conjuntes, investigador i alumna, i després se’n van organitzar la resta.

Quant als serveis externs, també dir que ha estat molt interessant llur visió i perspectiva respecte al marc de la recerca. D’altra banda, en el cas de serveis socials i la infermera, s’ha fet en la seva institució.

La recollida de documentació ha estat un procés ampli, gràcies al gran nombre de documents amb què compta el centre, i accessible, perquè està ben organitzada a la seva intranet. La multitud de documents, però, també ha comportat fer-ne una selecció i classificació en funció de les nostres dimensions d’estudi.

Els qüestionaris als alumnes s’han implementat tenint en compte les dificultats que es van trobar a l’IMVM en el moment de fer-hi aquesta tasca. Per tant, en el cas de les famílies es va enviar una carta informativa amb el qüestionari i el tipus de recerca que s’estava realitzant, que es retornava en un termini concret a mans dels tutors. El qüestionari dels docents es va presentar en els equips de nivell i es va deixar un termini de temps per retornar-lo al coordinador de nivell. El professorat ha considerat que es tractava d’una enquesta molt extensa i que es podia extreure aquesta informació de l’entrevista.

7.1.5. Anàlisi de les dades

L’entrada, recollida de dades i estada al centre va portar a una anàlisi de les dades seguint les tècniques d’anàlisi desenvolupades en el capítol 4: anàlisi qualitativa de continguts de les entrevistes, diari de camp, observacions i documentació amb el processador Atlas ti 5; i anàlisi quantitativa de freqüències i anàlisi descriptiva del qüestionari.

Per desenvolupar l'anàlisi i els resultats se segueixen les sis dimensions d'estudi de l'èxit en un marc inclusiu. D'una banda, les tres dimensions conceptuals: identitat i sentiment comunitari; diversitat i convivència. De l'altra, les dues dimensions de la pràctica educativa: programa curricular, estructura i funcionament. I per últim, la dimensió d'innovació en: l'avaluació, formació i treball en xarxa.

Aquestes dimensions estan referenciades i explicitades en el capítol 4.

L'anàlisi va acompanyada de les evidències que s'han processat amb els mecanismes explicitats en el disseny experimental: continguts del diari, observacions i entrevistes, i taules i gràfics del qüestionari. Aquestes tenen com a referent l'Atlas ti 5 i el SPSS.

Al final del capítol, es presenta un mapa conceptual resum, així com la caracterització del centre en l'èxit en un marc inclusiu seguint les dimensions d'estudi.

7.2. La identitat i sentiment comunitari

7.2.1. Una trajectòria de centre lligada a la LOGSE i als projectes del Departament d'Ensenyament. D'un projecte formal –Pla de Millora– a un de més concret—nou Projecte de Direcció—.

La identitat i el sentiment comunitari de l'ISAB està lligat a la seva **creació** com a centre amb **la finalitat de posar en marxa la reforma LOGSE**, amb una **direcció i una plantilla específica** per a aquest fi.

El **professorat estable** en el centre, des de fa uns cursos, s'ha anat renovant per jubilacions i per la implementació dels nous Cicles Formatius d'Informàtica. El nou perfil de professorat no està tan identificat com la resta amb l'ideari inicial.

L'equip directiu s'han implicat en **projectes, plans i innovacions del Departament d'Ensenyament**. En **l'actualitat** l'equip directiu, amb un grup impulsor, està participant en la proposta de l'Administració en el Pla de Millora de la Qualitat Educativa PMQE/pla d'autonomia.

Aquest pla s'ha **presentat** a la comunitat educativa com **un repte de millora i cohesió social, però en la pràctica educativa vol aglutinar les actuacions que ja es fan per aconseguir una major** dotació econòmica. Els docents manifesten que es va aprovar perquè es presentava com un pla que no comportava més feina, sinó recollir les actuacions.

P79: pac_general 002.jpg - 79:1 (38:571)

"1 Millorar els resultats educatius

1.1 Coordinació dels departaments amb els CEIP adscrits per acordar eines de millora curricular.

1.2 Formació interna i externa del professorat en estratègies de millora docent.

1.3 Elaboració i seguiment del protocol d'acords sobre el tractament de la diversitat fora i dins de l'aula.

1.4 Participació en projectes d'innovació aplicant les noves tecnologies a l'aula i potenciació de la biblioteca com espai de coneixement, aprenentatge i gust per la lectura.

1.5 Millora dels materials i activitats curriculars i d'orientació del batxillerat segons les PAU i dels cicles.

2 Millorar la cohesió social

2.1 Coordinació d'activitats i programes específics amb les entitats de l'entorn afavorint l'obertura de l'IES a l'exterior.

2.2 Adequació i seguiment dels Plans d'acció tutorial a l'ESO.

2.3 Impuls a la xarxa interna d'aportacions d'intercanvis i flux d'informació per mantenir el claustre implicat i un bon clima de convivència.

2.4 Impuls a la vida i les activitats culturals del Centre."

Adenda 2010. Mapa estratègic PAC 08/09

La intencionalitat de millora i cohesió social s'han organitzat seguint la proposta del Departament d'Ensenyament, per a la qual cosa s'ha creat una direcció i un equip impulsor dels aspectes següents: currículum, innovació, diversitat, treball interdepartamental i noves tecnologies, components que considerem clau d'un marc inclusiu.

P.78. PAC general de centre



P 3: entrev. profconxiccorlic3r 13abril.rtf - 3:2 (39:42)

—I a l'escola industrial vull dir...

—A l'escola Industrial vaig començar molt bé, però després amb l'ISO no...

—Amb la idea del projecte..

—Era que venien a revisar-nos... Papers per aquí... Que m'entrin a classe, em revisin i em diguin que el teu sistema no és bo... Que em sàpiguin criticar de manera que em sigui constructiva i jo pugui aprendre, molt bé... , però que et vinguin a revisar papers, doncs no... Penso que els papers ja els puc portar jo, perquè la meva feina és ensenyar. Jo puc portar els papers de conya i ser *un petardo* ensenyant..."

P.80 Pac general

Pla de Millora. 2006/07 Estratègies		
1. Millorar els resultats educatius 2007/09	Activitats 2006/2007	Activitats 2007/2009
Estratègies 1. Elaboració d'estratègies pel tractament de la diversitat a l'aula i fora a l'aula. Responsable: DO/comissió diversitat (CAD)+ departaments de visual/plàstica i música.	- Elaboració d'un projecte d'atenció a la diversitat en les àrees de visual/plàstica i música - Elaboració i seguiment d'AC a l'aula seguint la proposta de protocol d'adaptacions curriculars. - Organització dels recursos específics d'atenció a la diversitat (AI/UAC-AO/AB) en franges horàries (AI en franges de CV) - Comunicació de les AC en el butlletí de notes. - Actuacions del CRAS a l'ESO - Actuacions del CREDA i FESOCA a CCFF - Elaboració del protocol i actuacions a l'aula d'acollida - Elaboració del projecte d'Aula Oberta - Assistència d'alumnat al Vapor Llonch - Projecte d'innovació d'anglès - Proposta d'organització de la comissió de diversitat (CAD)	- Organització de la comissió de diversitat (CAD) - Revisar el projecte d'aula oberta - Revisar el protocol d'AC - Millorar l'elaboració de les AC en l'aspecte curricular i de seguiment de l'alumne. - Elaboració del Projecte curricular de diversitat - Revisar el funcionament de les 5 tutories per atendre a la diversitat. - Millorar els aspectes organitzatius de l'aula d'acollida. - Elaboració des de l'aula d'acollida dels plans de treball dels alumnes per l'aula ordinària, amb coordinació amb el professorat d'aula ordinària. - Debatre i reflexionar sobre l'organització a l'IES de l'atenció a la diversitat.

Aquest disseny d'elaboració d'un **projecte de millora té una bona fonamentació teòrica**, però en la **pràctica de l'ISAB queda en un projecte aglutinador en mans de la direcció** i d'un "grup impulsor". Aquest grup, més que dinamitzar i liderar la millora, es limita a realitzar tasques burocràtiques de gestió de documents i dades. En algun moment **s'ha buscat fer-ho més participatiu** i amb més implicació comunitària, però **els docents manifesten** que aquest projecte **"es va vendre"** amb la idea de que **no comportaria més feina**.

P 7: entrev. carmerocpsico 13abril.rtf – (7:25)

"A veure, a nivell general s'ha ordenat aquest centre, abans funcionava molt bé. Quan vaig arribar, funcionava molt bé i, a nivell pedagògic, crec que no tenia res a envejar... Ara, a nivell d'ordre, de saber... bé, d'ordre general crec que s'ha guanyat, s'han establert unes coses, s'han pactat unes coses que la gent sap que ha de fer i que potser abans era: qui volia les feia i qui no, no les feia i no passava res. Crec que s'ha guanyat ordre i disciplina entre el professorat en aquest centre. I, abans, quan jo vaig entrar-hi, que tu ho coneixes abans que jo, penso que hi havia gent que treballava molt i molt bé, però una miqueta com si estiguessin ...? Bé, és la sensació que em dona."

P 1: entrev. prof sebasccord3r 6abril.rtf - 1:5 (46:46)

"Al grup impulsor no, però el projecte PN l'he portat jo, he estat amb la Isabel portant el projecte PN i amb el Departament, vull dir, que jo crec que amb els projectes el que crec també, i t'ho dic clarament, amb un volum adequat de projectes... És a dir, a vegades, allò de "los árboles no dejan ver el bosque"... passa amb els temes del projecte també, s'ha de ser innovador, s'ha de ser inquiet, però també s'ha de dir que no"

P18: entrev. direccdirectvirg 12abril.rtf - 18:9 (35:35)

"Jo no penso introduir absolutament cap activitat a l'agenda del PAC que no hagi sortit dels nivells i que no tingui noms i cognoms dels responsables de l'activitat. Perquè si la gent en un pla no s'implica, no serveix absolutament per a res. Això ja entre... vull dir, la meva feina ara, bàsicament és tornar a explicar per *vigesomil* mil cop, què són els indicadors d'aplicació, què són els indicadors de resultats, com es pot mesurar, etc., etc. Necessito que la gent s'impliqui, però quan dic implicar, significa que hi participin, no que rebin feina, sinó que proposin tasques, o sigui ells que han d'entendre que l'estratègia és una línia de centre, no? Una cultura de centre, i que les activitats específiques les fa l'equip de professorat."

Els projectes compten amb un convenciment de pretensions i intencions en relació amb la millora del canvi i tenint present el context, cercant que tota la comunitat s'hi impliqui i se'n responsabilitzi. En el cas de l'ISAB hi ha una projecció de la intencionalitat educativa, però no té una perspectiva de tota la comunitat, sinó d'una visió directiva que té unes pretensions que vol posar-les en marxa des d'un model directiu.

En aquest sentit pensem que l'Administració desenvolupa aquest model de gestió directiva dels projectes, potencia el paper directiu i de càrrecs jeràrquics amb una visió de la institució com a empresa, sense tenir present que aquest model en l'actualitat s'ha de dirigir cap a un enfocament de responsabilitats i compromisos compartits, així com en una visió de lideratges de projectes.

El concepte de projecte a l'ISAB i en la majoria d'institucions educatives es fonamenta des d'una perspectiva de tasques per aconseguir resultats, i no a partir d'una visió d'actuacions i tasques per realitzar processos, en què els projectes es tradueixen en actuacions per aconseguir fites i en l'establiment d'accions i d'estratègies per avançar. Es considera que l'ISAB té aquesta visió de procés, malgrat que hi ha una construcció intencional de molts projectes que han de portar endavant l'equip directiu, cosa que dificulta els processos.

En l'ISAB hi ha un “supraprojecte” que va fent la direcció i els impulsors de forma “administrativa, però **el conjunt de professorat va fent**, com diuen alguns docents, com a “**repúbliques independents**”.

P 9: entrev. prof josepg 1r3r 6abril.rtf - 9:10 (89:91)

“O crec que hi ha inèrcia ara mateix.

Entrevistador: Inèrcia de projectes

Entrevistat: “Més que una línia, jo crec que hi ha una inèrcia. En aquests moments ja no veig, vaig fent inèrcia en el sentit que anem mantenint... Vull dir, que en algun moment, se'ns ha passat el full per plantejar objectius i se'ns ha donat un full... tot molt formal, com el full de l'addenda... que dius... Bé...”

P 9: entrev. prof josepg 1r3r 6abril.rtf - 9:3 (53:53)

“Per exemple, de vegades, som més bolets... Saps allò de cadascú *a su* bola i jo penso que això és difícil de trencar... Perquè bé, molt motivat per totes les intervencions, tots els favors que fa sempre a més de tecnològic cap a la direcció del centre que fa que cadascú estableixi els seus canals.”

P15: entrev. prof fromututo1r 14abril.rtf - 15:18 (62:62)

“Treball en xarxa. Ja saps que aquí cadascú al seu departament és una república independent. Ja ho hem intentat moltes vegades i cada departament funciona com una república independent. Tenim uns criteris que moltes vegades no es compleixen després per altre lloc... Teníem uns criteris organitzatius que després tampoc es compleixen perquè altres departaments fan les coses diferents. Jo crec que això no s'ha aconseguit, i que encara que hi hagués comunicats entre els diferents departaments, cadascú va a la seva. Cada departament té el seu funcionament, els seus criteris... , i diguem que intercanvi informatiu entre departaments, jo crec que no.”

Per tal de començar a escurçar la distància entre els projectes i la pràctica, **la nova direcció del centre ha plantejat millores curriculars concretes** i avaluables amb actuacions específiques. El Projecte de Direcció 2011-2014 i el Pla Anual 2010-2011 concreten actuacions en: treball per competències, agrupaments flexibles i el projecte 1x1 als nivells de 1r i 2n. Aquesta concreció pretén passar d'un projecte formal a un de **focalitzat en actuacions concretes arrelades a la millora del currículum** i a la pràctica educativa.

P43: PROJECTE DIRECCIÓ INSTITUT SABADELL 2010_2014.rtf - 43:21 (268:283)

“Objectius del projecte de Direcció 2010-2014

DIMENSIÓ PEDAGÒGICA

1. Introduir completament la gestió curricular per competències.
2. Mantenir les estratègies d'atenció a la diversitat i organitzar-ne de noves que siguin compatibles, si passem a 4 tutories per nivell de l'ESO.

3. Reforçar l'acció tutorial a tots els nivells educatius del centre."

P44: PLA ANUAL 2010-2011.rtf - 44:11 (910:917)

"En pla anual 2010-2011 objectius.

2.5.1.Determinació dels continguts bàsics. Diferenciació entre bàsics imprescindibles i desitjables. (Coll i Martín, 2006).

2.5.2.Anàlisi del context, selecció de competències que es poden treballar transversalment des de les disciplines. Modularització dels continguts en grups que es puguin treballar en unitats mínimes d'avaluació."

A l'ISAB, podem tenir la impressió que es vol avançar en aquesta millora i èxit inclusiu posant l'accent en el currículum, però **aquesta intenció surt de la consideració i valoració de la Direcció i no de la reflexió de tots els agents implicats.**

Segurament en l'actualitat, l'Administració incideix en l'àmbit curricular, que és una peça clau de la nova visió educativa, però també són importants els mecanismes i les estratègies per al canvi, la implicació i el compromís de tothom.

7.2.2. Una intencionalitat de millorar la participació i la implicació. Una pràctica sota un concepte de participació molt formal i poc dinàmic.

En la **documentació** del centre es fa esment abastament de **la importància de la cultura de la participació**, de valors democràtics, de l'obertura i intercanvi d'opinions, la participació activa...

P78: pac_general_001.jpg - 78:1 (18:554)

"Treballem seguint els valors democràtics, oberts al diàleg, a l'intercanvi i a l'acceptació de decisions col·lectives."

Pla Institucional. PAC

"L'institut vol ser un ens obert i projectar-se cap a l'exterior, per aconseguir la participació activa dels seus estaments tant en l'entorn més immediat com el més llunyà amb l'ús de les noves tecnologies.

Treballem seguint els valors democràtics, oberts al diàleg, a l'intercanvi i a l'acceptació de decisions col·lectives."

Pla Institucional

"33.- Es fomentarà la representativitat en l'àmbit dels alumnes per facilitar la seva participació.

34.- Es realitzaran periòdicament reunions de delegats i representants dels alumnes al consell escolar amb el cap d'estudis per intercanviar informació i preparar les activitats que s'escaiguin

35.- Es treballarà perquè els alumnes facilitin (o almenys no dificultin) la feina del personal al servei del centre. En particular s'intentarà fer conscients els alumnes del valor de la feina del personal de neteja.

36.- S'utilitzaran els canals adequats per mantenir informats els pares de les activitats del centre i de la situació educativa dels seus fills. Cada curs els pares de cada grup seran convocats almenys a una reunió informativa amb els tutors i cotutors dels seus fills/es.

37.- Es facilitarà la participació col·lectiva dels pares i mares dels alumnes en la vida del centre a través dels seus representants al consell escolar i de l'associació de pares."

L'equip directiu està **buscant mecanismes per millorar el compromís i la responsabilitat** compartida en les decisions per part de tothom; per exemple, elaborant actes de reunions amb persones encarregades de complir els acords, o missatges de correu electrònic d'opinió dels docents en aspectes concrets... Totes aquestes actuacions formals **no generen més participació i implicació**. La sensació de l'equip directiu és que els docents esperen que les propostes i actuacions vinguin donades i executades des de la direcció, així com que hi ha docents que malgrat les directrius establertes fan la seva.

P16: entrev. direccapestudismait 6 abril.rtf -16:16 (52:53)

"-Yo creo que, dijéramos sí, porque en ese sentido... Virgili siempre quiere que la gente tal, pero el claustro espera siempre la respuesta, en Navidad, por ejemplo, que hicimos eso de talleres y tal, nosotros dijimos que nos gustaría hacer... El concurso literario no se hace no porque se ha impuesto, sino porque nos han dicho que no querían hacerlo..."

P16: entrev. direccapestudismait 6 abril.rtf - 16:13 (44:44)

"-Todo lo que vamos haciendo de las actividades... Pasa lo que pasaba antes, que la gente va haciendo un poco..., pero nadie se involucra personalmente. Por lo que veo, intentamos que todo lo que empezamos lo vayamos haciendo a sabiendas y tal... Pero dijéramos que la gente está un poco desvinculada en este aspecto..."

P 3: entrev. profconxiccorlic3r 13abril.rtf - 3:35 (214:214)

"No sé, jo potser m'ho exigeixo massa, i també m'empipa gent amb aquest passotisme..., No ve ningú enganyat, i sabem que treballes amb persones, i que a vegades és més agradable, d'altres menys, però nosaltres som els adults i hem d'ensenyar a aquests nanos... Si ens veuen respostes nostres d'aquesta manera, imagina't què ens podran contestar... però després aquests són els que més es queixen..."

L'Administració Educativa ha potenciat **un lideratge centrat en els equips directius** que **ha trencat la visió de col·lectiu i de claustre de professionals**. Recordem la idea dels lideratges segons la finalitat que hem desenvolupat en el capítol 3: finalitat ètica, entendre el canvi, construir les relacions, crear i compartir coneixement, donar coherència, entusiasme, energia i esperança (Fullan, 2001).

"Parlar del lideratge del canvi pressuposa situar-nos en el que hem denominat visió dinàmica del lideratge (allunyada de la visió del líder-administrador), així com una visió cultural del canvi, entenent-lo com un procés de millora organitzativa construïda des de la perspectiva de col·laboració. La qual cosa únicament té sentit en el si d'un centre educatiu entès com a comunitat democràtica, on el protagonisme recau col·lectivament en el professorat, entenent-lo com al vertader líder i artífex del canvi." (Teixidó Saballs, 2005)

En l'ISAB la participació i implicació està basada en la delegació de responsabilitats que fa la direcció a remunerats per l'Administració, però sense una idea d'un projecte comú i amb la visió de fer actuacions i tasques "sense que comporti més feina als docents". Això vol dir que la implicació i compromís en un projecte queda coartat i en

mans d'un lideratge directiu, i que la pràctica educativa deambula sota els paràmetres individuals i sota la idea de no donar més feina als docents, per tant no es promou el canvi en treball en xarxa.

La participació i la implicació de **tots els membres de la comunitat** és important. Certament incidir en la cultura de la participació i implicació dels docents en el projecte pot tenir un impacte en la pràctica educativa.

El centre compta amb quatre òrgans de representació de la comunitat educativa: Consell Escolar, Claustre, Consell de Delegats i l'AMPA. El Consell Escolar i Claustre són àmbits d'aprovació d'actuacions i aspectes de tràmit administratiu.

El **Consell de Delegats** es caracteritza per trobades de delegats amb el coordinador pedagògic on **s'informa** de decisions, festes i actes generals. Les funcions dels delegats de classe consisteixen a ajudar el tutor a anotar els deures a la web o anar a buscar guix.

P23: entrev. alumnpau1d.rtf - 23:11 (243:247)

—Si falta algo en la clase, ir a la sala de profesoras o a conserjería a pedir material o algo, o lo que haga falta.

—**¿Y aparte de eso?**

—Si tenemos, por ejemplo, que apuntar propuestas, él las apunta en un papel y luego elige las más importantes, bueno entre todos, él las apunta.”

P37: entrev. alumnmarina1a.rtf - 37:1 (8:10)

—Les meves funcions són, si no ve la delegada, fer les feines que ha de fer ella.

—**I aquestes feines consisteixen en...?**

—Per exemple, si algun mestre ha d'anar a buscar algunes faltes doncs vaig jo, si ha d'anar a demanar alguna cosa a l'altra classe, també hi vaig jo... Bé, aquestes coses...”

L'alumnat i els delegats tenen la impressió que les opinions o reflexions que aporten no es recullen ni es consideren, com per exemple: tenir sabó als lavabos, miralls, paper higiènic... Així com quan se'ls demana una opinió o es passa un qüestionari no veuen un retorn.

P176. Observ. aula tutoria 1d 11 abril (26-34)

“Com podem ajudar a companys a complir normes?”-Teresa. Trini respon que castigant-lo, Maruane diu que castigant un amic.

Johanna diu: *“amenazando”* i el Maruane li diu: *“Amenazando no lleva a ningún sitio.”* Johanna diu que tot i així, és necessari.

Teresa diu que la norma de falta de respecte la copiarà tothom. Teresa pregunta al Pau i diu *“expulsant-lo”*.

“Si los profes no cumplen las normas, por qué nosotros?”- comenta la Laura Grau i l'Edgar. L'Alexandra diu que tampoc són tan petites i ja saben què fer. Teresa diu la conclusió: “no cumples las normas porque los profesoras no las cumplen”.

Ainhoa diu que si ells fan el possible per complir les normes, els professors també l'han de fer, l'esforç. A més pregunta que tot això es fa però no sap si realment els tenen en compte”

L'alumnat i els delegats **valoren de forma positiva** la seva implicació i **participació en les juntes d'avaluació**, que, a partir d'un treball pautat en les tutories, aporten

opinions i comentaris en relació amb les matèries i millores de grup, compartint les visions amb els docents per retornar-los al grup.

P37: entrev. alumnmarina1a.rtf - 37:3 (83:83)

“No, bé per les avaluacions sempre ens demanen que pensin els alumnes i la delegada i jo anem a les reunions o ho diem i agafem el que diuen els profes i llavors nosaltres ho transmetem als alumnes. Nosaltres considerem que això és molt important.”

La participació dels delegats va generar moltes discussions entre **els docents** que **veien una intromissió de l'alumnat en les juntes**, però es va acabar aprovant. Els docents opinen que l'alumnat no està preparat per participar en les decisions educatives ni que tenen les habilitats per fer-ho.

33. L'alumnat té habilitats per participar en la presa de decisions de la gestió de centre.		
	Freqüència	Percentatge
GENS	2	14,3
POC	7	50,0
BASTANT	4	28,6
Total	13	92,9
Perduts	1	

Taula 52. Habilitats de l'alumnat per decidir. Professorat

26. L'alumnat pot participar i implicar-se en les decisions del que es fa en el centre.		
	Freqüència	Percentatge
GENS	25	22,1
POC	52	46,0
BASTANT	27	23,9
MOLT	8	7,1
Total	112	99,1
Perduts	1	,9

Taula 53. Habilitats de l'alumnat per decidir en el centre. Professorat

Els docents veuen la participació de l'alumnat en la gestió de centre de dues formes: com a **pèrdua de “cota de poder” del docent en la institució i una extralimitació** del paper d'alumnat; o com a preparació educativa de l'alumnat en habilitats comunicatives i socials com a ciutadans immersos en la societat (Giné C. , 2009).

El Pla d'Acció Tutorial **treballa la participació de l'alumnat** en la gestió del centre. En les sessions de tutoria es tracten temes com la implicació en la neteja del centre, mesures davant d'incompliment de la normativa...

En algunes d'aquestes sessions hi ha un plantejament del tutor poc planificat, pautat, amb poques habilitats comunicatives i socials, semblant un espai barruer i poc democràtic; en altres, en canvi, hi ha una bona conducció per part del tutor o tutora en un sentit de participació i implicació respectuosa i constructiva.

P180: DIARI1.rtf - 180:21 (52:52)

"A la tutoria s'intenta que l'alumnat doni la seva opinió, però es planteja d'una manera tan oberta que sembla un "Salvame Deluxe" ... Els alumnes criden, falten el respecte als docents, i entenen la participació i implicació com un procés poc sistemàtic i molt subjectiu."

P179: observ. aula tutoria 3 11abril.rtf - 179:3 (25:25)

(El tutor planteja parlar sobre la brutícia al pati sense estructurar)

"No hi ha gaire participació. Hi ha sensació de desídia. Malgrat tot, el clima és tranquil. No hi ha conflictes ni gaire soroll."

Les famílies manifesten que participen i s'impliquen poc en les decisions i activitats de centre i AMPA a causa de les obligacions laborals i familiars.

Acostumo a participar i a implicar-me, com a pare/mare, en les decisions de l'AMPA.		
	Freqüència	Percentatge
GENS	10	18,2
POC	30	54,5
BASTANT	7	12,7
MOLT	6	10,9
Total	53	96,4
Perduts	2	3,6
Acostumo a participar en les conferències, exposicions i altres actes públics que organitza l'institut o l'AMPA		
	Freqüència	Percentatge
GENS	9	16,4
POC	29	52,7
BASTANT	8	14,5
MOLT	6	10,9
Total	52	94,5

Taula 54. Participació famílies en l'AMPA. Famílies

Concreten que sovint no estan informats o que les propostes de participació són per a activitats com festes o xerrades informatives que es valoren com anecdòtiques. Des de l'AMPA, es valora com les famílies s'impliquen més en aspectes directes del centre quant a gestió o en l'àmbit curricular, per exemple la reutilització i socialització de llibres.

L'AMPA manifesta que hi havia més implicació en el projecte de centre amb la direcció anterior, ja que es feien reunions de coordinació més freqüentment. La nova direcció els està frenant en la seva implicació. Aquesta impressió contrasta amb la idea del

director que manifesta que l'AMPA ha malentès la participació i que confisca la tasca docent i de direcció "demanant responsabilitats".

P18: entrev. direccdirectvirg 12abril.rtf - 18:23] (105:105) "Després penso que l'AMPA és molt potent... Potser aquesta capacitat que han tingut d'agència en l'institut, de vegades, l'han malentès. Vull dir, que una cosa és que hi participin i una cosa que demanin responsabilitats, no?"

Hi ha dues formes de conceptualitzar la participació segons l'AMPA i l'equip directiu. **Per l'equip directiu**, veuen que han **d'estar informats** del que es fa al centre i que poden **col·laborar econòmicament** en dotació d'ordinadors, condicionament del pati, etc.; **mentre que l'AMPA** entén la implicació com a **veritable projecte de centre**, en aquest sentit plantegen formacions o actuacions coordinades.

P128: entrev. ampa.rtf - 12:7

"Estem esperant com respira la nova junta, però a vegades veiem que no ens atenen com abans i com nosaltres volem."

Els docents també tenen **una visió contrastada de la participació de les famílies**. Pel professorat, **consisteix** en el **suport** que han de donar a la seva tasca, com ara: deures, hàbits, comportament...; a més del seguiment del procés d'aprenentatge dels seus fills; en canvi, **algunes famílies** consideren que és **el centre i el docent qui ha d'ensenyar i educar** el seu fill.

P10. Entrev. prof miquel 15 d'abril (60-61)

"A veure, els pares estan preocupats perquè els seus fills aprenguin, això d'entrada... I volen que aprenguin i ho intenten... El que passa és si tu els demanes que controlin que cada dia el seu fill estigui una hora i mitja o una hora fent feina del col·le, et diuen que ja ho fan o que ho faran, no? Però, és clar, això després és impossible controlar per ells, no? El que fa aquest xaval durant aquesta hora i mitja que és al davant dels llibres tancats, si està treballant o està despistat, o està fent no sé que, és molt complicat; vull dir, que hi ha una certa incapacitat. Llavors no sé fins a quin punt les famílies tenen capacitat diríem capacitats de demanar comptes als seus fills de que tinguin un rendiment correcte, no? Això ja no ho sé, però d'entrada jo crec que l'actitud és bona, és a dir, de pares que passin de si els seus fills aprenen més o menys o que ho considerin que no poden o que no sé què..., o que se sentin desbordats. Hi ha això, un 10% de gent, que els veus perduts, però no pas més

P 7: entrev. carmerocpsico 13abril.rtf - 7:24 (143:143)

"No, perquè els pares estan com més implicats en la concertada que en la pública. Aquí crec que ens els deixen a les nostres mans i espavila't. Quan tu els crides i i s'arriben a pactes i quedem que el seu fill farà això, que farà això i això... I res, després això es queda en paraules. Però jo tinc molt assumit que puc esperar fins a cert punt de les famílies, o sigui per mi no és una decepció ja, potser perquè hi estic acostumada. Per tant, hi ha un punt en què potser normalitzes una cosa que no hauria de ser o no és normal, però que saps que tens un material a les teves mans i treballes amb aquelles condicions, potser és el que em passa a mi."

(84-85)

"No. Jo crec potser que el nivell d'actituds i d'esforç. Cada vegada costa més que els nanos s'esforcin i això no és cosa dels nens, és una cosa com de la societat, no? Que volen les coses d'avui per a ahir, coses ràpides. I a vegades als nanos també els costa, perquè fem això, fem allò i ells volen anar ràpids... Costa molt treballar els hàbits aquests, l'ordre, si s'ha de fer

una cosa doncs fer-ho... això per una banda. I llavors també cada vegada hi ha com més problemes pel que fa a malalties, o estan més diagnosticades. Tenim persones que estan a l'hospital de dia. Hem tingut un intent de suïcidi... i això, anys enrere, Josep, no se sentia. I ara sí que en vas tenint."

Els docents quan parlen de "famílies bones, semblants a les de l'escola concertada", es refereixen a les que compleixen amb el que ells esperen.

38. Les famílies s'impliquen i participen en les actuacions del centre.		
	Freqüència	Percentatge
POC	10	71,4
BASTANT	3	21,4
Total	13	92,9
Perduts	1	7,1
Total	14	100

Taula 55. Implicació famílies en el centre. Professorat

Acostumo a participar i a implicar-me, com a pare/mare, en les decisions importants de l'institut.		
	Freqüència	Percentatge
GENS	4	7,3
POC	23	41,8
BASTANT	17	30,9
MOLT	8	14,5
Total	52	94,5
Perduts	3	5,5
Total	55	100,0

Taula 56. Implicació famílies en les decisions de centre. Famílies.

P18: entrev. direccdirectvirg 12abril.rtf - 18:24 (107:107)

"És que hi ha de tot... A veure, els fills de la gent que s'implica en els estudis dels seus fills, normalment els seus fills van bé, això està claríssim. A 3r, que és la promoció pitjor acadèmicament parlant, se'n parlar al nivell, es va fer una mena de pla, com a mínim uns acords de xoc per intentar millorar, no? Llavors, ara portem una xerrada precisament d'un director que en una llicència d'estudis ha publicat com prevenir el fracàs escolar. Vaig estar precisament amb el seu llibre, tot i que no dóna gaires pautes, com a mínim dóna coses de sentit comú, o sigui: si tu t'apropes al teu fill, i el teu fill s'apropa a casa, quan arriba a l'escola, el nen s'implica a l'escola, i s'apropa al professor i s'apropa a la feina.

P13: entrev. profnadiacoord1r 5abril.rtf - 13:9 (128:128)

"No sé, jo penso que les famílies en aquest barri en concret estan implicades. Jo, que estic de tutora i vaig tenint entrevistes, ho veig, quan tu tens un problema amb un alumne, en general parles amb les famílies, notes un progrés per part de l'alumnat en general... Sempre hi ha excepcions, casos que no, que has de derivar a Serveis Socials... Però, generalment, bé..."

P10: entrev. prof miqu1 5abril.rtf - 10:20 (60:60)

“A veure, els pares estan preocupats perquè els seus fills n’aprenguin, això d’entrada, i volen que aprenguin i ho intenten... El que passa és que si tu els demanes que controlin, que cada dia el seu fill estigui una hora i mitja o una hora fent feina del col·le, et diuen que ja ho fan o que ho faran, no? Però, és clar, això després és impossible controlar per ells, no? El que fa aquest xaval aquesta hora i mitja que està davant dels llibres tancats, si està treballant o està despistat...”

Els **docents** i l’equip directiu són els qui **estableixen els criteris i paràmetres de la participació** de l’alumnat i les famílies. El **concepte de la cultura de la participació** està acotat pels docents i la visió que **ells són els que gestionen l’educació**, de manera que els altres són espectadors o col·laboradors.

Entre els membres de la comunitat, i fins i tot en l’àmbit social, s’estableix la **responsabilitat de l’educació en les famílies o els centres educatius**, sense buscar una visió més àmplia de com es tracta d’una **responsabilitat compartida**.

Certament, la **responsabilitat educativa, el concepte i la finalitat de l’educació i ensenyament encara són a sobre de la taula**, i en alguns moments es parla de la dualitat: educar i ensenyar, i qui té la responsabilitat. En aquest sentit, recordem la dualitat entre l’educació mecanicista i educació holística exposada en el capítol 1, així com en una visió educativa nova (Carneiro, 2000) (Hargreaves, 1996).

7.2.3. L’obertura del centre a la comunitat educativa més enllà de donar una bona imatge donar a conèixer el que es fa.

L’ISAB té una intenció d’**obertura del centre al barri i a la comunitat educativa per tal de millorar una imatge** que abans estava marcada per la conflictivitat entre l’alumnat.

P78: pac_general 001.jpg - 78:1 (18:554)

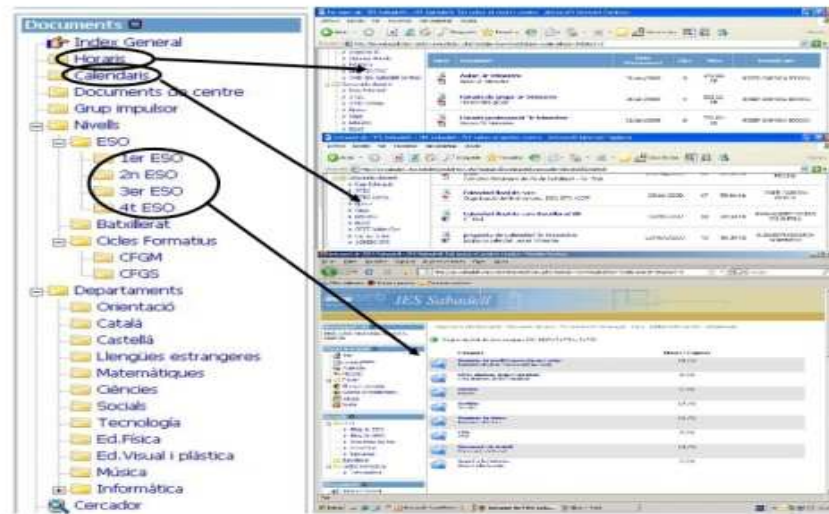
“Millorar la imatge del centre a l’exterior. Ser un centre obert a l’entorn proper – barri, municipi i en el marc europeu.

En el Projecte de direcció de Virgili s’observa en l’anàlisi de l’àmbit extern com és un centre obert a la comunitat, i com el centre incorpora la col·laboració i els suports dels serveis de la localitat i del barri.”

Pla institucional del PAC –

L’obertura ha portat a **potenciar el web de l’institut**, on podem trobar informacions generals de centre, actes generals, així com documentacions (matrícula, pagaments...) per a les famílies.

P63: Full_informatiu_Intraweb _005.jpg - 63:1 (48:560)



Imatge 17. Web Institut. Blog de 2n ESO



També, s'ha tingut cura de l'entrada del centre com a espai acollidor, amb panells informatius i amb algunes exposicions: DENIP, banc de sang...



Imatge 18. Entrada institut ISAB. (7193)



Imatge 19. Passadís 1r d'ESO (7202)

La preocupació de la imatge de centre envers l'exterior va acompanyada de les **obres de remodelació del centre** i d'una preocupació informativa general per tal de buscar millors nivells de comunicació i informació de la pràctica educativa. Per aquest motiu, el centre té en **marxa els blocs de nivell de l'ESO** on s'informa dels deures, les activitats, s'hi penjen recursos per als alumnes buscant una aproximació amb **les famílies**.

El pas de la millora de la imatge a un mecanisme d'informació i de comunicació de la vida diària de centre manifesta la intenció de buscar **més coordinació, intercanvi i relació mútua**. En la pràctica, però, ha quedat en una informació més exhaustiva.

L'obertura comporta també un treball conjunt en **projectes relacionats amb l'Ajuntament o altres departaments** com el de "Salut i Escola", però es tracta d'**actuacions de col·laboració**.

La visió educativa actual emfatitza en un sentiment comunitari posant a l'abast de la institució serveis i departaments que donen suports, que queden en col·laboracions puntuals i complementàries, és a dir que no s'integren un projecte comunitari i social conjunt.

P43: PROJECTE DIRECCIÓ INSTITUT SABADELL 2010_2014.rtf - 43:2 (76:76)

"A l'entorn proper tenim el centre cívic i el CAP de Can Rull, amb els quals hi ha unes bones relacions institucionals, especialment amb el CAP, amb el qual es porten a terme algunes accions conjuntes: les revisions dentals, la vacunació obligatòria i la visita setmanal d'una ATS que ofereix atenció a l'alumnat sobre dubtes relacionats amb la salut. Els temes que més es tracten a la consulta de l'ATS són les relacions i la sexualitat, seguit de l'alimentació. Dins de l'entorn de la ciutat, l'Institut està adherit o fa ús de diversos projectes de l'Ajuntament de Sabadell: l'"Aprentatge d'oficis" que es fa al Vapor Llonch, el programa "Ciutat i Escola" i també hi ha un protocol d'absentisme escolar amb el qual s'estableixen línies de col·laboració.

Amb el centre cívic no podem dir que hi hagi una gran relació, tan sols usem la seva sala d'actes per a necessitats concretes, però no hi ha cap via de col·laboració o treball compartida.

Les relacions amb les escoles properes i adscrites a l'Institut (E. Can Rull i E. Andreu Castells) són força bones i hi ha una col·laboració quant a compartir informació del treball de les competències lectores, i el traspass d'informació de les característiques personals i acadèmiques dels alumnes que comencen els estudis de secundària al nostre centre"

Projecte de Direcció 2010-2014

La relació amb altres centres educatius del barri –infantil i primària– queda en **fets col·laboratius i puntuals** que **incideixen poc** en la visió d'un projecte comunitari de les etapes educatives obligatòries. Podem veure com hi ha aquesta **necessitat de coordinació curricular, així com aspectes fonamentals: valors, hàbits, actituds... entre les etapes**, però queden en actuacions aïllades com el traspàs d'informació pel pas de primària a secundària. A l'ISAB s'ha intentat una connexió amb l'alumnat que fa projectes d'anar als centres de primària a compartir, però que ha quedat en una intenció per les dificultats de coordinació.

P 7: entrev. carmerocpsico 13abril.rtf – (32:33)

“(és difícil de gestionar això de coordinar-se?) Això vol dir que amb aquella persona has de parlar. I no tan sols això, sinó treballar entre nosaltres... ¿Quants projectes hem volgut iniciar amb primària sobre al tema d'explicar contes als nens petits, el teatre, el vídeo, el famós video...? Són coses difícils d'articular i que segur que tots tenim i hem tingut bona predisposició. I això parlant que les relacions interpersonals funcionin. Si les relacions interpersonals de l'equip no funcionen, jo tinc clar que amb segons qui em nego a fer això perquè sé que no tindrè èxit.”

Les famílies i l'alumnat tenen un alt nivell de pertinença als centres de primària i al barri. El lligam de barri està centrat en les institucions públiques: dos centres de primària, llar d'infants, centre cívic, centre de salut i zona esportiva. Són els punts neuràlgics de la vida comunitària del barri, que permeten la implicació en un projecte comunitari educatiu i social, aspecte clau en l'èxit d'un marc inclusiu.

La visió de l'educació és una continuïtat en les diferents etapes educatives –infantil, primària i secundària–, no en una visió parcel·lada de l'aprenentatge, educació, amb edificis separats i professionals independents. A la vegada, les dimensions socials, sanitàries, esportives, etc. han d'estar relacionades en un projecte comunitari per a l'èxit en un marc inclusiu.

7.2.4. Una sensació general de satisfacció, un bon acolliment inicial i una sensació de pertinença general.

Els membres de la comunitat manifesten **un sentiment general d'estar a gust** en el centre respecte a les relacions, l'espai físic, la conflictivitat...; aspectes generals que després els diferents agents van matisant.

L'ambient i clima general de centre podem dir que és **tranquil i distès**. Es pot apreciar en el moviment de l'alumnat entre classes, en les entrades i sortides i en moments de pati.

Els docents comparen el seu benestar en el centre amb altres companys **d'altres centres on hi ha conflictivitat**. Manifesten que a l'ISAB les **situacions són abordables i s'hi pot intervenir, així com si es vol** es poden aconseguir expectatives professionals

d'innovació, millora... També, senten un reconeixement entre els professionals i de les famílies.

P 1: entrev. prof sebasccord3r 6abril.rtf - 1:2 (29:29)

“—Jo treballo molt bé, tant a nivell del centre, a nivell dels companys, a nivell de l'alumnat inclús, i em trobo amb molta confiança per tot arreu; vull dir, que treballo molt bé. De fet, podria haver buscat altres opcions i més properes a casa meva a l'hora de demanar la plaça; i vaig demanar-la aquí perquè considero que la satisfacció en el treball és un fet molt important.”

P 9: entrev. prof josepg 1r3r 6abril.rtf - 9:1 (35:35)

“Bé, jo ara em sento còmode, no, vull dir tens una relació normal amb la gent, a vegades fas una intervenció per rumiar i penses que la gent t'escolti, potser t'ho hauries de rumiar més perquè hi ha qui t'escolta no. Però bé, bé.”

P26: entrev. alumnxavi3b.rtf - 26:1 (11:11)

“Sí, hi estic bastant còmode.”

P29: entrev. alumncarla1a.rtf - 29:15 (211:211)

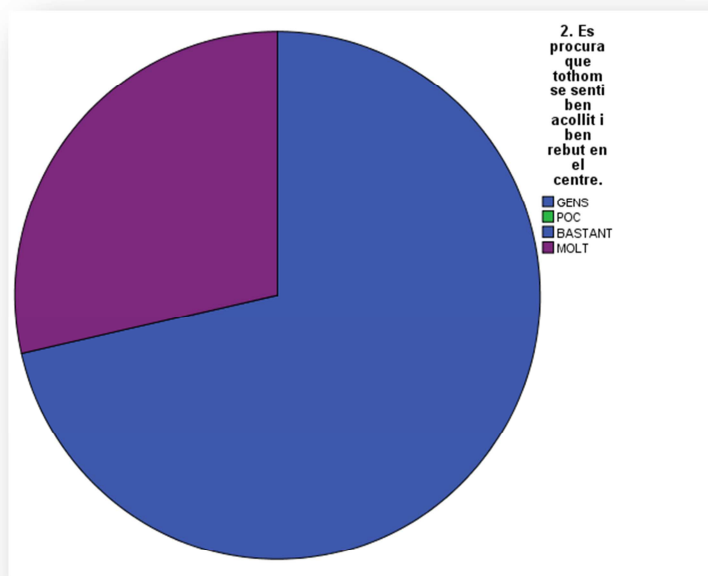
“Que jo que sé, que la cosa és que com està ara en aquest institut. A mi és que em va molt bé. Jo crec que no era el que jo m'esperava, creia que la cosa aniria més malament... Inclús la meva mare em va plantejar: “Carla, com vas aquí? Vas bé? O sigui estàs d'acord a quedar-te aquí, o prefereixes...” I li vaig dir no, que estic d'acord a quedar-me aquí, que he conegut molta gent...”

En les reunions del professorat s'observa aquest **ambient distès**. El professorat nou i el professorat substitut i interí comenten que, comparat amb altres centres, aquest és un centre amb bon ambient.

El centre té elaborat un **Pla d'Acollida** per a l'alumnat nouvingut, famílies i alumnes nous a 1r d'ESO i professorat nou. Aquest últims diuen que, a part d'un **rebuda i informació** de la direcció en aspectes organitzatius i de funcionament, el cap de departament de matèria els informa del llibre de text, materials complementaris, característiques del grup, etc. Reben una informació més rellevant que la que els aporten d'altres centres.

P13: entrev. profnadiacoord1r 5abril.rtf - 13:2 (44:46)

“Sí, perquè de fet, no sé si tindrà res a veure, però per exemple a nivell del departament, el departament de ciències, vam arribar molta gent nova l'any passat i penso que ens han integrat molt bé, no em trobo com una persona nova. NO ET SENTS EXTRANYA
No, això és, em sento bé”



Gràfic 33. Tothom se sent ben acollit. Professorat

Les **famílies i alumnat** parlen d'un **bon acolliment inicial**: reunió de pares, visita de portes obertes, explicació de la direcció als pares i famílies del nivell de 6è de primària de les característiques del pas a secundària. Aquest acolliment inicial **una vegada estan en el centre no porta a un major lligam** ni relació amb els tutors o professorat.

P. 186. Rebuda d'alumnes 07/08 . rtf. (1-43)

Guíó Rebuda alumnes i inici tutories 08/09

GUIÓ REBUDA D'ALUMNES. 1r ESO

I. Trobada general a la Gimnàs/Sala d'actes (9'00 h)
Presentació del curs i referència al nou centre. Importància del manteniment.
Reutilització dels llibres. Els llibres estaran a les tutories amb bosses nominals.
Presentació de tutors i cotutors, distribució d'alumnes per tutories.
Lectura del llistat de cada classe.

A continuació els tutors i cotutors s'emporten els alumnes a la seva aula.

1r A: Aula 6.1
1r B: Aula 6.2
1r C: Aula 6.3
1r D: Aula 6.4
1r E: Aula 6.5

II Trobada amb cada grup tutoria

1. Informació general

Nom del centre. Què vol dir I.E.S.?
Comentar l'estructura de l'ESO.
Donar el dossier de tutoria: Apartat 1

- Mirem els plànols del nou IES. Dossier tutoria apartat 1. Comentem la importància del manteniment i conservació. (ja es treballarà)
- Localitzar en els plànols espais específics de l'institut: gimnàs/ laboratoris/aula de música / aules de tecnologia/ aules d'informàtica/ aula d'idiomes/ lavabos de pati...

Es pot demanar que facin a casa l'activitat d'ubicar espais en el plànol de l'apartat 1.

2. Funcionament de la tutoria

Tutor i cotutor
Visites dels pares
Tutoria col·lectiva (Dia i hora. Llibreta d'actes pels delegats)
Control d'assistència. Sistema informatitzat.

L'alumnat i les famílies plantegen que **dubtaven matricular-se en el centre** per la imatge de centre amb conflictes. L'**acolliment i les informacions d'altres pares** del

barri que ja hi porten els seus fills van ajudar-los a decidir-se. Això ens porta a la idea de com el centre educatiu no és un fet aïllat, sinó que té una permeabilitat en el barri i context.

P21: entrev. alumnhelena1d.rtf - 21:4(26:26)

“Sí. Però a vegades, clar, aquest és un pas que abans estàvem al col·legi i a... com aquest, aquí no es fa primària, doncs és com un canvi i m’ha sorprès una mica perquè els professors estan per tu si tu estàs per ells. Però en el col·legi estaven més per tu aquí són més, com es podria dir, independents entre cometes. I això és el que m’ha sobtat una mica, però...”

P26: entrev. alumnxavi3b.rtf - 26:2 (17:17)

“Sí, al principio como es tan grande y eso pues un poco difícil, pero es rápido...”

P28: entrev. alumnbabar3b.rtf - 28:1 (35:41)

“Sí, me lo explicaron bien.

—¿Y TE SENTISTES AGUSTO, BIEN ACOGIDA?

—Sí.

—¿Y CON LOS COMPAÑEROS?

También, me ayudaron mucho... cuando vine nueva.

—¿VENÍAS DE OTRO INSTITUTO?

— Sí.”

El **sentiment de pertinença** de tots els membres de la comunitat està relacionat amb el seu **grup de referència**. Els **docents** estan **vinculats** amb els docents del seu **departament de matèria** al qual estan assignats, o en relació amb si **van estar en la fundació del centre** per engegar el projecte de reforma LOGSE.

En el **Pla d’Acció Tutorial** de centre, es vol **potenciar el sentiment de pertinença** de l’alumnat a un grup tutoria, que es concreta en un dossier de treball amb activitats relacionades amb la cohesió de grup, autoconeixement, valoracions de funcionament de la tutoria... Cal dir que, amb els nous agrupaments flexibles en instrumentals, aquest referent tutorial està trontollant perquè el grup tutoria és poc estable.

P.153. Dossier tutoria 2.0.

Index	
Bloc 1. El nostre centre IES Sabadell.	4
1- Organització de l’institut	
2- Plànols i manteniment.	
3- Normativa general.	
4- Drets i deures dels alumnes.	
5- Mesures de convivència.	
6- Us de l’agenda.	
7- Llibres de text. Reutilització.	
8- Servei de Mediació.	
Bloc 2. L’aula: organització d’aula, seguiment acadèmic alumnat i valoració grup	13
9- Punt de partida personal.	
10- Organització del temps.	
11- Hàbits d’estudi.	
12- Algunes tècniques d’estudi.	
13- Tri a d’optatives.	
14- Tri a de delegats.	
15- Valoració personal – avaluació zero –	
16- Valoració personal de la 1a avaluació.	
17- Valoració grup tutoria (1a avaluació)	
18- Valoració grup tutoria – febrer –	
Bloc 3. Temes d’aprofundiment tutorial.	42

En el cas de **l'alumnat i les famílies està lligat al barri**, gran referent, i també a la pertinença **al centre de primària** del que provenen. Però també hi ha un alt nivell de pertinença respecte de de l'ISAB com a institució i punt clau del barri.

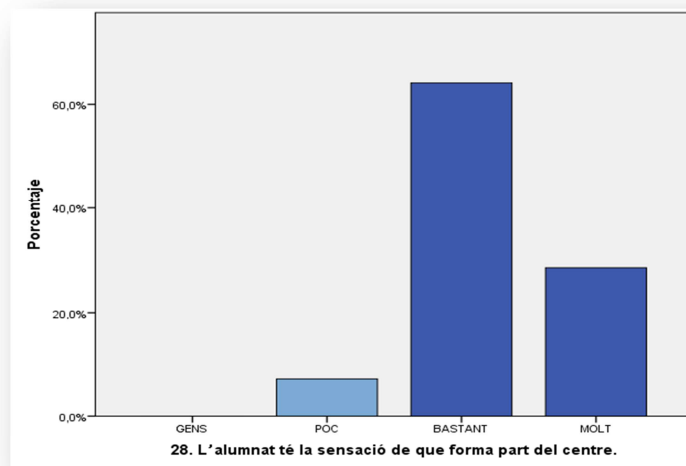
P22: entrev. alumnjeanine3e.rtf - 22:7 (141:141)

"En el barrio el IES es importante, está en el centro de todo."

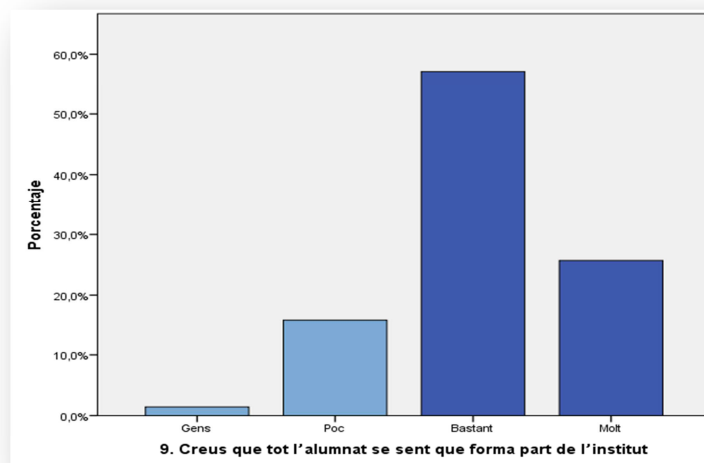
P23: entrev. alumnypau1d.rtf - 23:2 (25:25)

"Llevarnos bien, sobre todo, y aprender mucho.

Els companys se senten de l'institut com si fos un equip, quan van per Sabadell criden el nom de l'insti."



Gràfic 34. Sentiment pertinença alumnat. Professorat



Gràfic 35. Sentiment de pertinença. Alumnat

L'alumnat immigrant i el de necessitats educatives especials tenen major vincle amb l'alumnat dels recursos específics d'atenció a la diversitat: aula d'acollida, grups de reforç... L'alumnat manifesta sentir-se molt a gust amb els professionals, els companys i les tasques que es fan. En situacions de pati, s'observen els alumnes immigrants junts i amb poca relació amb els altres, així com al costat de l'aula d'acollida es poden veure les seves produccions.



Imatge 20. Mural Arbre de Nadal Aula d'Acollida. (6604)

Això genera forts vincles entre ells, no amb tothom i la tutoria. Podem veure com davant d'un model de pertinença i referencial del grup heterogeni i divers de la tutoria, hi ha el complementari i compensador dels recursos específics, aspecte que ens porta a l'anàlisi del concepte i del valors de la diversitat i la diferència.

7.3. La diversitat

7.3.1. Una diversitat assumible i acceptable. Una intenció inclusiva en un concepte de diversitat com a dificultat.

L'alumnat matriculat a l'ISAB reflecteix la **realitat del barri** que, segons els docents, pot representar el que és **la mitjana a Catalunya**, és a dir, un context amb unes característiques socioeconòmiques i culturals mitjanes.

Els docents perceben una **diversitat d'alumnat amb NEE i immigrant com assumibles i acceptables**, comparant amb altres realitats conflictives amb alt nombre d'alumnat i famílies amb necessitats.

P 7: entrev. carmerocpsico 13abril.rtf - 7:13 (78:78)

"Amb gent que parles, hi ha llocs que em sembla que tenen més alumnes amb més dificultats, tant d'aprenentatge com actitudinals i comportamentals. Jo crec que, encara, dintre de tot, ens podem curar en salut. No estem malament, malament, malament. Però és clar, és una impressió molt personal de la gent que jo conec."

P 7: entrev. carmerocpsico 13abril.rtf - 7:14 (80:80)

"Però jo ho comparo amb l'escola dels meus fills i és un pol oposat, per exemple, pel que ells m'expliquen, posant pel cas. Ho compares amb una escola d'un altre sector i penses que bé que estic. És clar, jo estic acostumada a estar aquí, i a mi em sembla correcte, no em sembla una cosa desorbitada, les dificultats de l'alumnat. El que sí que jo crec, és que cada vegada tenim més alumnat amb més dificultats."

P10: entrev. prof miqu1 5abril.rtf - 10:21 (62:62)

"Jo deia que trobava que aquest centre s'ajustava a la mitjana de Catalunya d'alguna forma, no. I no perquè crec que és un barri relativament assentat, amb gent que porta vivint aquí molt de temps, amb un nivell mitjà, tenim alumnes d'un nivell socioeconòmic una mica alt, alguns, no gaires, no? Tenim alumnat nouvingut, però tampoc és gaire excessiu, ha anat augmentant, no? Jo trobo que deu ser una cosa relativament representativa, i si et mires els percentatges d'aprovat i no sé què, s'ajusten bastant a les mitjanes que donen en altres bandes. Val? Llavors, hem anat tenint aquests últims anys, cada vegada, més alumnes nouvinguts, hi ha alguns pares que aquí veuen perill de..., de disfunció a les classes, i en general els alumnes nouvinguts no són mai els que provoquen disbaixa a les classes, mal funcionament, que distorsionen en general, mai de la vida, no? Són els alumnes, els fills de pares que han vingut probablement en aquest col·le quan era col·le de primària els que ens desmunten les classes."

El centre en la seva **extensa** documentació fa **referència al valor de l'atenció a la diversitat, la inclusió i la cohesió social** buscant valors clau com la tolerància, el respecte i la convivència.

P42: Pla institucional.rtf - 42:1 (13:20)

"Es porten a terme actuacions per aconseguir que les diferències de sexe, orientació sexual, ètnia, cultura, opinió o creences, condicions socioeconòmiques, situacions familiars, maneres de ser específiques, ritmes i estils d'aprenentatge, procediments de construcció del pensament, discapacitats per trastorns físics, psíquics o sensorials (L'IES Sabadell acull alumnat amb deficiències auditives), que no originin situacions d'injustícia, discriminació o marginació dins i fora de l'institut."

Pla Institucional PAC

“Treball conjunt dels equips docents, dels departaments, dels nivells, etc. les decisions dels quals han de predominar sobre les individuals. Es dóna suport al treball interdisciplinari i es facilita la innovació i la investigació educatives i la formació del professorat.”

Pla Institucional PAC

Sovint en la **pràctica**, podem veure que **no es correspon amb les pretensions**. La **intencionalitat “d’educació inclusiva”** és reiterada en el projecte de millora i cohesió social del centre. En la pràctica educativa queda reflectida com **l’organització de recursos específics** per atendre a l’alumnat amb NEE i immigrant.

També busca l’acceptació de la diversitat i els valors de la convivència realitzant actuacions puntuals o activitats establertes en el treball del –PAT–, no de forma integrada en el currículum en un treball transversal de totes les matèries.

P43: PROJECTE DIRECCIÓ INSTITUT SABADELL 2010_2014.rtf - 43:3 (102:105)

“Aconseguir els canvis en l’atenció a la diversitat que s’ajustin més a la realitat de l’aula actual, tot intentant fer una escola inclusiva. Aquestes estratègies han de ser compatibles amb el model de 5 o 4 tutories.”

Pla de direcció 2011-2014

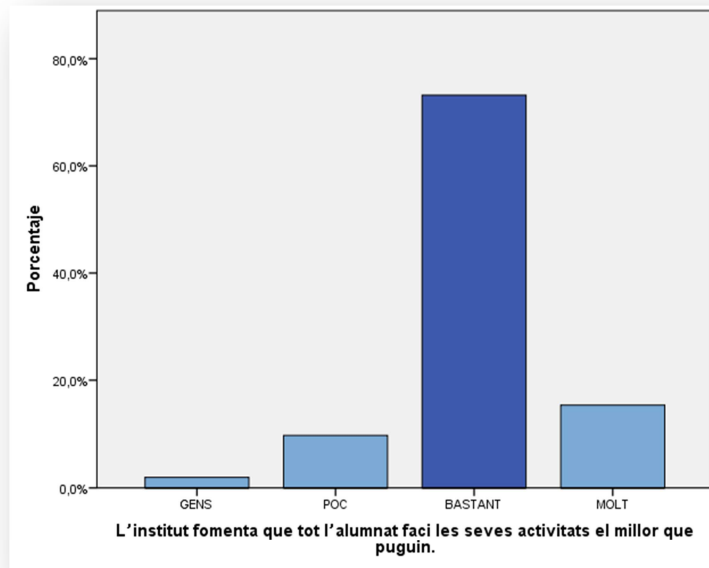


Imatge 21. Exposició sobre Convivència. (6600)

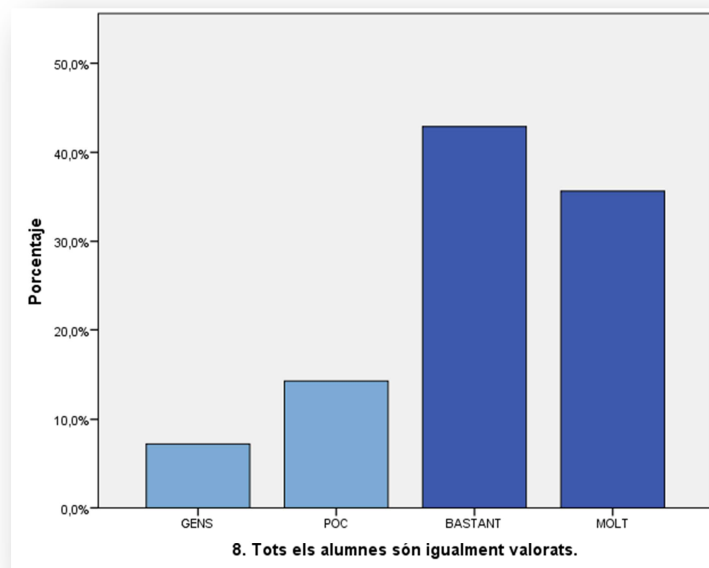
Els agrupaments flexibles en instrumentals, que analitzarem detalladament en la dimensió curricular, **es plantegen** com una innovació en competències i **com a ideari inclusiu**. Però **no és un recurs inclusiu per a tothom**, sinó de classificació segons capacitats i resultats, per tant es tracta d’un recurs compensador i classificador que no es pot complementar amb l’adjectiu inclusiu.

El **concepte inclusiu** està instaurat des d’una perspectiva de NEE, tot i que l’Administració està potenciant com a visió i s’utilitza inclusió com a sinònim de NEE. Per tant, es parla d’un concepte desvirtuat o en procés per caminar envers a un nou concepte “d’escola per a tothom”.

En l’ISAB podem veure com hi ha una valoració i consideració de l’alumnat amb NEE buscant que progressi i considerant el seu procés.



Gràfic 36. Tot l'alumnat es busca que progressi en les possibilitats. Família



Gràfic 37. Tots els alumnes igualment valorats. Professorat

A l'ISAB les **adaptacions i plans individuals** per atendre a l'alumnat amb NEE en l'aula ordinària queden en **un protocol de documents**, però en la **pràctica educativa** es concreta en l'**ajustament de l'avaluació o reducció d'alguna activitat** a realitzar de les prescriptives del llibre.

La intencionalitat del centre i de l'Administració queda, doncs, en un fet burocràtic i no en un canvi real en la pràctica educativa, ja que hi ha docents que plantegen que aquesta idea de currículum adaptat no ajuda l'alumnat amb NEE i, segurament, obre una visió d'educació per a tothom sense un currículum compensador.

P51: A.C. perfils.rtf - 51:1 (4:6)

PERFIL DE L'ALUMNE/IA AMB ADAPTACIÓ CURRICULAR¹

ALUMNAT DE REFORÇ	ALUMNAT PER UNA A.C. POC SIGNIFICATIVA	ALUMNAT PER UNA A.C. SIGNIFICATIVA
Alumnes: - amb capacitats bàsiques per a l'aprenentatge: memòria, atenció, lectura, comprensió lectora, operacions bàsiques, raonament lògic, ... - sense desfasament en els objectius i continguts que arrulla de treballar en relació a la seva edat. - amb resultats acadèmics no satisfactoris en relació a les seves capacitats. - amb mancances en els hàbits de treball i estudi. - amb dificultats organitzatives.	Alumnes: - amb els mateixos objectius i un desfasament poc significatiu en els continguts respecte el que estan treballant els companys de la seva edat. Necessita petits ajuts o re-ajustaments per poder assolir-los. - que estan "connectats" al que es fa a l'aula ordinària. - amb poques dificultats en les capacitats bàsiques: atenció, memòria, lectura i comprensió lectora, raonament lògic, ... - que pot seguir amb el material de l'aula ordinària, però necessita ajustaments, precisions o petites esmenes. - amb resultats acadèmics poc satisfactoris. - amb mancances en els hàbits de treball o estudi. - amb dificultats organitzatives.	Alumnes: - amb un desfasament significatiu respecte els objectius, continguts, metodologies i materials propis del currículum ordinari. - amb mancances en la seva capacitat per a seguir l'aprenentatge ordinari conseqüència d'un alt nivell de desconexió. - amb dificultats importants en les capacitats bàsiques: atenció, memòria, lectura i comprensió lectora, raonament lògic, ... - que no poden seguir la majoria dels continguts amb el material ordinari havent de menester un d'específic. - amb resultats acadèmics molt poc satisfactoris si s'avalua de forma ordinària el seu procés d'aprenentatge. - amb mancances en els hàbits de treball o estudi. - amb dificultats organitzatives.

¹ Aquesta és una caracterització global, és a dir, no tots els elements es donen, però sí la majoria. No segueix el criteri d'alumnes que suspelen moltes o poques assignatures.

CARACTERÍSTIQUES DE L'ADAPTACIÓ CURRICULAR¹

ALUMNAT PER UNA A.C. POC SIGNIFICATIVA	ALUMNAT PER UNA A.C. SIGNIFICATIVA
- no incideix en els continguts ni en els objectius del currículum ordinari que continuen essent els mateixos del grup. - incideix en: - la metodologia - el tipus d'activitats - els instruments i tècniques d'avaluació - no requereix d'un material específic; però del material habitual de l'alumnat es fan: - simplificacions de les explicacions - selecció d'activitats - reforços puntuals ...	- incideix en els continguts i/o objectius del currículum ordinari: - hi ha una selecció dels objectius i continguts fonamentals - es prioritzen objectius i continguts de caràcter més global - incideix de forma significativa en: - la metodologia i activitats específiques - els criteris d'avaluació - requereix d'un material específic. Nota: S'aconsella que en la mesura del possible l'alumnat treballi la mateixa temàtica que els companys i companyes, però amb la seva adaptació.

P 9: entrev. prof josepg 1r3r 6abril.rtf - 9:17 (119:119) "A mi no m'agrada anar un alumne i dir-li: "tu faràs això i jo faig un altra cosa" No m'agrada trencar totalment amb el que estic fent, vull dir, amb l'únic que ho faig és amb el Salguera, que no viu gens ni dintre el grup, però a mi no m'agrada. Jo penso que els alumnes han de viure una mica el que es fa en el grup. Llavors hi ha feines que les poden fer i feines que no, feines que senzillament les han de corregir quan es fan... Però no m'agrada que visquin un món totalment a part. Penso que és molt difícil anar a l'institut i fer el teu quadern quan els altres mentrestant parlen, la resta escriu, és adir, si tothom està fent un dossier, doncs bé, tu podries fer un de teu personal. Em

costa molt i no m'agrada gaire aquestes sensació de dir tu a la meua classe fas això i oblida't de tota la resta.

Les adaptacions curriculars amb els PI (Plans Individuals) estan en una visió curricular compensadora per aquell alumnat amb NEE, però un currículum més obert i flexible per a tothom situa la diversitat en un concepte de potencialitats i per a tothom.

7.3.2. Un concepte de diversitat en alumnat immigrant i NEE. Trajectòria LOGSE en la creació de recursos específics amb un fort departament d'orientació.

La diversitat es **conceptualitza en l'alumnat immigrant i en l'alumnat amb NEE** lligades a les capacitats, i no a una visió àmplia i global d'educació per a tothom.

El professorat i les famílies categoritzen **l'alumnat immigrant** com: **poc nombrós, no conflictiu, amb bon comportament** i amb famílies amb expectatives formatives. Malgrat que tenen dificultats a seguir el nivell ordinari.

P18: entrev. direccdirectvirg 12abril.rtf - 18:15 63:63)

"Però jo trobo que la immigració ja és diversa entre ella mateixa, no? Vull dir que, no són els mateixos la immigració musulmana, gent molt integrada, gent molt compromesa, gent que funciona molt bé, amb molt esperit de sacrifici, que la gent que és més de Sud-Amèrica. A nivell de conflictes, tenim més conflictes amb la gent de Sud-Amèrica que no pas tal. Però aquí també tenim els *espanyolitos*, o sigui que de conflictes, n'hi ha per tot arreu, no? Després, jo trobo que hi ha un alumnat que segueix molt bé, podria ser el de 20%-30%, un alumnat que aprova justet, que és un altre 20%, i després tota la resta, un 40%. Doncs pot haver-hi un 10% de gent amb PI, no? Mínim. I dintre d'aquest, un 20-30% que queda, jo penso que hi ha gent molt diversa, i hi ha un sector de gent que no sé si és rescatable, que preocupa i que són els ni-ni, que no fan res, escalfen el seient. Aquests són els més preocupants, no? Que són els que pels quals jo vaig també agafar-me al tema de les competències bàsiques com un clau roent, no? Volent dir, si hi ha alguna manera de motivar amb la feina acadèmica..."

La relació de la diversitat – immigrant – i el comportament porta a la visió de **diversitat assumible i abordable** en la quantitat i l'actitud, però lligada a la **visió de problema i dificultat**.

L'alumnat immigrant es relaciona entre ell segons la seva procedència, tenint poca relació amb l'alumnat autòcton, aspecte que ha portat a elaborar algunes campanyes i actuacions entorn a la cohesió social, per exemple "joves guia i joves guiats", "trobades entre cultures", DENIP sobre la convivència....

P. Document memòria mediació 07/08 en documents primaris

"Nombre d'activitats proposades i realitzades.

Celebració del DENIP en tot l'IES: 30-01-09; Tallers vivencials per a tota l'ESO des de l'hora del pati; i per a batxillerat i cicles, un debat sobre una pel·lícula. Activitats prèvies a tutoria per preparar la mitja jornada."

Síntesi de la celebració del DENIP del 2009		
1r i 2n ESO d'11 a 13.40 h	1r	ÀMBIT COOPERACIÓ
	2n	ÀMBIT COMUNICACIÓ
3r i 4t d'ESO de 12 a 14 h	3r	ÀMBIT EMOCIONS I SENTIMENTS
	4t	ÀMBIT EMPATIA
Batxillerats+cicles de 12 a 14. h	Pel·lícula <i>Todos estamos invitados</i> (2008). Col·loqui	

Taller Ciutat i Escola: Millorem la convivència. 1r ESO. 5, 12 i 19 de maig
Xerrades síndic de greuges. 4t d'ESO: 26 maig i 2 de juny



Imatge 22. Entrada institut. Campanya Parlem-ne

L'altre **concepte de diversitat** és en l'alumnat **amb NEE**: alumnat amb un dictamen segons la discapacitat; l'alumnat amb retards d'aprenentatge a causa d'un desfasament en l'aprenentatge ordinari.

A la diversitat entesa com a NEE i immigrant **se li assigna recursos específics** amb la condició que els aprofitin. **L'alumnat amb dificultats de comportament i conducta** se'ls pot assignar el recurs **d'aula oberta o queden en l'aula ordinària**, ja que es considera que **no aprofitaran** els recursos específics.

P20: entrev. alumngalinso1d.rtf - 20:10 (157:157)

"La diversitat són aquells alumnes que van a coses de reforç per a ells perquè els costa una mica, ja que són ...a veure com ho dic... una mica " tontos"..."

En la **categorització d'alumnat amb necessitats no són presents** aquells estudiants que manifesten una **falta d'interès i motivació**, que poden generar o no dificultats de

comportament. Generen dificultats en el decurs de les sessions ordinàries, cosa que evidència la necessitat per a tothom d'una nova visió educativa i de recursos d'atenció a la diversitat en l'aula ordinària.

P 9: entrev. prof josepg 1r3r 6abril.rtf - 9:15 (115:115)

"Jo veig que hi ha una diferència molt gran de ritmes i interessos, és a dir, a vegades qüestionem més capacitats i a vegades són més aviat interessos. Jo ho veig a la meua matèria. Jo quan em plantejo que estem treballant plàstics, com adapto? A vegades és més important plantejar com l'enganxo, com provocho que es posi a treballar que no pas que quedi de banda. Perquè si no li estic demanant una cosa tan *tonta* que tampoc s'enganxa. Perquè a vegades ja no demanem molt a ningú, per tant a vegades es més aconseguir que un alumne s'enganxi amb el tema de què estàs parlant. A vegades li ve de lluny perquè tu entres a classe parlant de plàstic i d'aquí tres setmanes de ferro, de metall. A vegades és això el que costa. També trobo que a vegades costa una mica mantenir el ritme de treball. En general, trobo que a l'aula els costa molt treballar perquè tenim una tendència molt gran a parlar..."

La visió de la diversitat i d'inclusió **com problema s'arrossega des de primària**, aspecte que ens porta a veure com està instaurat en el sistema i en les etapes. Sovint alumnes atesos en reforços a primària hi segueixen a la secundària.

P22: entrev. alumnjeanine3e.rtf - 22:15 (421:421)

"No porque, a ver, este niño que va a mi clase desde pequeño siempre ha estado así, como un poco marginado. Lo sé porque iba con él en el colegio. Bueno en la clase de al lado y no sé por qué tiene una actitud muy reservada y a miedo que le hagan algo, que se metan con él. Ya, muy reservado y muy frío. No sé, a veces le insultan, o no sé, cualquier tontería... Pues eso, que lo acogieran más."

Els docents tenen clar que l'alumnat amb **NEE i immigrant pot progressar, promocionar i graduar**. Malgrat que en els últims cursos pensen que hi ha dificultats, perquè veuen com **graduar tanca oportunitats. No els acaben de veure preparats per a batxillerat o CFGM, però als PQPI**, que seria l'orientació acadèmica i professionals adient, no poden anar-hi si tenen el graduat o perquè és un recurs que s'ha convertit per a alumnat amb fracàs escolar i amb dificultats de comportament.

P 7: entrev. carmerocpsico 13abril.rtf - 7:14 (88-89)

"Aquest any hem tingut un focus, jo crec, de conflictivitat a quart, per l'alumnat que s'ha quedat repetidor. Què passa? Doncs, alumnat que no ha tingut sortida perquè els PQPI s'han col·lapsat o el que sigui... Llavors des del programa "Posa't-hi", que jo entenc que l'Ajuntament digui que no poden estar al carrer, no tenen els 18, torneu a l'institut. Com a via de caire social, això em sembla correcte, però com a entitat que rebem a aquests alumnes, no els hem ofert el que aquests alumnes necessitaven. Tampoc sé si com a centre educatiu si ho podríem oferir, perquè, a més, ens van venir gairebé tots al setembre. Saps? Llavors això ha desmuntat com molt el nivell de quart. Hem estat hores i hores pendents dels alumnes de no sé què, no sé quants."

7.3.3. Una trajectòria de recursos específics i un fort Departament d'Orientació. Una unitat d'alumnat sord segregada.

L'ISAB posa **molt d'èmfasi en l'atenció a la diversitat i en l'organització de recursos específics**, aspecte que prové de la **seva trajectòria en iniciar la reforma LOGSE**. El centre va “experimentar” amb el Departament d'Ensenyament diferents recursos d'atenció a la diversitat i es va convertir en un centre formador.

Per a tal finalitat, **compta amb el Departament d'Orientació** que té un **nombre alt de professionals**: psicopedagoga, mestra pedagoga terapeuta, tres professionals d'atenció a la diversitat i professora d'aula d'acollida. Des de fa tres cursos, també compten amb dues tutores d'alumnat sord del recurs UALLS –Unitat d'Alumnat Sord amb suport de Llenguatge de Signes–, projecte imposat pel Departament sense aprovació del claustre.

Pla anual 2010 – 2011

“Al **nivell de 4t** s'estableixen:

4 grups poc heterogenis de nivell acadèmic i hàbits:

2 grups són alt fins mitjà

2 grups són mitjans

L'alumnat amb historial conductual o repetidors, s'han repartit per les tutories

El cinquè grup tutoria és un grup d'adaptació curricular i se li ha atorgat la tutoria al DO.

· Als nivells de 1r, 2n i 3r s'organitzen **atencions individuals (AI)**. Són atencions en grups homogenis d'alumnat amb un grau de maduresa acadèmica baix, en franja de variable. Aquesta atenció és especialment interessant a primer, per conèixer a fons les dificultats d'aprenentatge que té, com a mínim, l'alumnat de necessitats educatives especials (NEE).

· A tercer d'ESO s'organitza **l'aula oberta (AO)**, impartit majoritàriament pel professorat del DO, a les franges de ciències i anglès (7 h), on l'alumnat treballa el currículum amb una orientació més manipulativa.”

P54: Projecte_UALLoct08.rtf - 54:1 (34:40)

“3.5. Línies d'actuació i d'atenció a la diversitat per integrar aquests alumnes al centre.

L'alumnat sord s'integrarà, com a mínim, en una optativa durant el curs corresponent. Es valorarà si cal que vagin acompanyats de la MALL-intèrpret.

Un cop per trimestre, s'oferirà una Optativa de LSC a l'alumnat oïdor del nivell educatiu on es trobi adscrita la UALL per tal d'augmentar els recursos comunicatius i millorar la relació entre l'alumnat.

L'àrea d'Educació Física la faran integrada a les tutories del nivell. Els alumnes es repartiran a les diferents tutories a criteri del professorat d'Educació Física.

Participar en el major nombre d'activitats ordinàries possibles proposades pels coordinadors del nivell educatiu: sortides, crèdit de síntesi, visites, xerrades, activitats de tutoria...

Integrar els alumnes més bons a nivell acadèmic en algun grup d'aprenentatges bàsics del nivell, sense intèrpret.

Incloure, sempre que es pugui, l'alumnat sor, en activitats puntuals de les diferents àrees curriculars en funció dels temes que es treballin al llarg del curs i de forma consensuada amb el professor/a de cada matèria.”

Projecte USEE- Alumnat Sord- punt 3.5

El centre té **establerts de manera clara i organitzada uns recursos específics** definits segons la tipologia d'alumnat:

- Aula d'acollida, alumnat immigrant.
- Agrupaments flexibles instrumentals –nivell baix– per a alumnes amb dictamen o retards d'aprenentatge sense problemes de comportament.
- Aula oberta, alguns alumnes amb dificultats de motivació, interès i conductes disruptives.
- Atencions individuals, seguiment alumnes amb dictamen.
- Aprenentatges bàsics, alumnes amb desfasament d'aprenentatge important a 3r d'ESO.
- Grup diversificat de 4t, alumnat amb retard d'aprenentatge que ha estat atès en 1r, 2n i 3r en recursos específics.

L'estructura i decisió de l'alumnat a atendre en els recursos **genera dificultats de categoritzar**, ja que es donen **múltiples variables**. Des de fa uns cursos, s'ha establert i acordat una estructura organitzativa dels recursos específics.

Es va aprovar distribuir les hores d'atenció a la diversitat assignades al centre amb **una reducció de ràtio per a totes les matèries** a l'ESO. Passant de 30 alumnes en 4 tutories a 22 alumnes en 5 tutories de forma heterogènia, per tal d'atendre millor tot l'alumnat i la diversitat.

Aquesta mesura **de reducció de ràtio per a tothom** comporta una **millor convivència i clima de treball**, així com poder **atendre**, en principi, **millor** tot l'alumnat.

P44. Pla anual 2010- 2011. (210-216)

"Atenció a la diversitat

Aquest curs, per les dades de matrícula, el nostre centre ha perdut una tutoria a quart, per aquest motiu té oficialment 4 tutories per nivell.

Es fan **cinc tutories** de segon a quart, tenint aquest darrer una tutoria de la UALL (l'unitat d'audició i llenguatge), la qual conclou l'etapa d'alumnat sord fent l'ESO al nostre centre. Aquesta mida baixa la ràtio del grup tutoria (de 30/32 fins a 24/25)."

P15. Entrev. prof romututo1r 14 abril. Rtf. (40-41)

"Les despeses i els recursos són enormes, però els resultats són minsos. Aquí està el problema, jo crec que els recursos són enormes: que si atenció individual, que si grup petit, que si no sé què...; que si grups flexibles estan en el grup petit, però després el resultat: tan acadèmic com d'actitud a l'aula, quan surten del grup petit i van a l'aula. El que sí ha anat bé és la reducció de ràtio a totes les matèries, ja que ajuda a l'atenció de l'alumnat i a la convivència."

Les matèries que podien sortir perjudicades en aquesta estructura eren les d'anglès, tecnologia i ciències, perquè perdien una hora setmanal establerta per normativa amb la meitat d'alumnes per anar a laboratori d'idiomes, ciències o taller. Per tant, es va aprovar compensar-les fent que l'alumnat amb NEE sortissin de l'aula ordinària en aquestes matèries per ser atesos en els recursos específics.

La nova direcció havia plantejat dos canvis: un **deixar de fer la reducció de ràtio i passar a 30 alumnes per aula**, i l'altra **organitzar els recursos específics en les hores de matèries instrumentals** –matemàtiques i llengua– com diu la normativa.

Els docents no van acceptar la primera, , perquè, tot i que es qüestiona que es millorin els resultats i l'atenció a l'alumnat amb la reducció de ràtio, es valora el bon clima de treball i la gestió de classe.

La segona ha estat acceptada i, per tant, s'organitzen els agrupaments instrumentals flexibles per nivell de capacitats, on l'alumnat amb NEE i immigrant estan atesos en l'agrupament baix, que gestionen els professionals d'atenció a la diversitat, i que analitzarem en la dimensió curricular.

En l'estructura i l'organització de la diversitat, de forma excepcional destaca **la UALLS**. Es tracta d'una unitat de 6 alumnes sords que va **ser imposada des de l'Administració** al centre davant del tancament del centre de primària d'educació especial d'aquests alumnes.

L'alumnat és la major part del temps en la seva unitat, malgrat que comparteixin pati, alguna sessió puntual d'educació física o es busqui la forma que participin en alguna activitat del nivell. Però **funcionen de manera independent, cosa que el converteix en un model integracionista i en alguns punts, segregador**.

El projecte de la UALL, imposat, reflecteix el concepte d'inclusió del Departament d'Ensenyament. Sota **la idea d'un model inclusiu**, centres d'educació especial i recursos extraordinaris, pretén ubicar-los en els centres ordinaris amb unitats específiques, buscant una visió integradora inclusiva.

El concepte i visió de la diversitat a l'ISAB va acompanyat d'una visió i un concepte de la convivència, ambdós reflectits en la pràctica educativa: currículum.

7.4. La convivència

7.4.1. Un clima general distès i agradable? Una convivència amb actuacions preventives puntuals, però marcada per la disciplina.

El **clima general** de l'ISAB és **agradable, tranquil i distès**. Es pot apreciar una **sensació de confiança i seguretat** en diferents espais del centre: passadissos, aules, estada al pati, reunions de docents... Es manifesta que no hi ha gaire conflictivitat i un bon nivell de convivència.

En el centre el **concepte de convivència** està relacionat amb la manca de **conflictivitat i la bona disciplina**. Per part de direcció, hi ha una **intencionalitat** en una visió de convivència en **valors, actituds, habilitats socials i comunicatives**, per a la qual cosa puntualment hi ha **actuacions generals** en el pla d'acció tutorial –PAT–.

P44: PLA ANUAL 2010-2011.rtf - 44:6 (866:868)

“4. Pla de convivència

4.1. Introduir canvis i ampliació del control de disciplina

4.2. Formació nous mediadors”

L'IES Sabadell treballa en un marc de convivència basada en el respecte als drets de tothom i on cadascú assumeixi els deures que corresponen a la seva funció en el procés educatiu, potenciant la mediació com a eina de resolució de conflictes, per aconseguir una educació plural i dialogant i un desenvolupament més sa de la tasca docent com a actitud laboral, oferint el diàleg i el consens com a instrument bàsic de resolució dels conflictes, amb acceptació de les decisions col·lectives i tenint la pau, la solidaritat i la no-violència com a objectius comuns.

Treballem seguint els valors democràtics, oberts al diàleg, a l'intercanvi i a l'acceptació de decisions col·lectives”.

Pla Institucional PAC

P 1: entrev. prof sebasccord3r 6abril.rtf - 1:16 (80:80)

“A nivell de convivència considero que aquest institut és molt pacífic, és a dir, els nanos són nanos, i tenen l'edat que tenen, és l'edat de fer *tonteries*, però està clar que penso que tant el tracte com el que passa al dia a dia és dintre d'una normalitat i no ens podem queixar.”

El centre ha desenvolupat **actuacions en un sentit preventiu o de suport a la cohesió social i a la diversitat**; per exemple: treball tutorial d'acceptació de l'altra i de la diversitat, campanyes en relació amb la pau i no-violència –DENIP, realitzant tallers en resolució de conflictes; campanyes interculturals...

El PAT és l'**instrument sistemàtic** de l'acció tutorial a l'ESO i **ha incorporat activitats en relació amb habilitats socials, comunicatives i de resolució de conflictes**. S'han incorporat a partir de la **formació** de tutors i tutores en cursos anteriors **en resolució de conflictes** i la realització del taller a les tutories de 3r d'ESO realitzats per professionals externs: “**Mirem d'entendre'ns**”. També, a la **formació** de centre en el **projecte de mediació**.

P.153 Dossier tutoria 2.0.

Bloc 3. Temes d'aprofundiment tutorial.....42

1- Convivència: Els nens i la guerra.

MONOGRÀFIC GENER/ FEBRER
DENIP(Dia Escolar No Violència i Pau) PER L'ESO:

CONVIVÈNCIA I RESOLUCIÓ DE CONFLICTES.



Imatge 23. Fotos jornades DENIP. Taulell entrada institut. (7192)

La formació proposada pel Departament d'Ensenyament en el **projecte de mediació**, la **van realitzar alumnes**, pares i mares i docents. Després van configurant **un equip mediador i el servei de mediació**. Aquest servei **ha funcionat fins** al curs passat, que amb la marxa del docent responsable en aquests moments està sense funcionar.

P47: TRIPTIC_MEDIACIÓ.rtf - 47:1 (1:4)

"Sabem que hi ha una forma de solucionar els problemes que és positiva per tothom, i per això hem creat el Servei de Mediació..."

P47: TRÍPTIC_MEDIACIÓ.rtf - 47:2 (6:35)

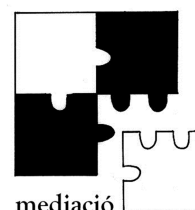
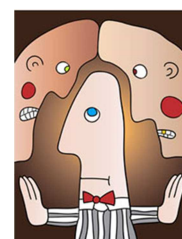
"Volem que utilitzis el servei i que solucionis els teus problemes de forma constructiva i pacífica.

Quins són els problemes susceptibles de mediació?

- ⊗ Conflictes que afectin la convivència del centre
- ⊗ Ofenses verbals
- ⊗ Amenaces, queixes, discussions
- ⊗ Rumors i interpretacions errònies de determinats fets

Què t'oferim?

- ⊗ Confidencialitat
- ⊗ Imparcialitat o neutralitat
- ⊗ Ajuda per generar solucions
- ⊗ Suport i seguiment dels acords"



P27: entrev. alumne.adria1a.rtf - 27:6 (70:72)

"—Que alguns ens fiquem amb uns altres que són d'una altra raça, els d'una mateixa raça es fiquen i els insulten, es barallen..."

—I PENSES QUE L'INSTITUT FA ALGUNA COSA PER SOLUCIONAR AQUESTS PROBLEMES?

—Si fan una cosa, que es diu mediació, que els porten els que s'han barallat i parles amb els dos. Fan apuntin què va passar, i tot això, i després quan acaben li diuen de comportar-se millor i sempre acaben perdonant-se.”

El projecte de mediació ha estat immers en aquesta idea directiva de delegar les actuacions en un càrrec o persona concreta, que estava sensibilitzada amb el pla; però no ha cercat la idea de lideratge cooperatiu cercant el compromís i la responsabilitat de tothom en el projecte, que ha quedat institucionalitzat. Per això, quan marxen les persones, es deixen de fer determinats projectes.

El projecte de mediació **no ha seguit les recomanacions dissenyades des del Departament: buscar major impacte, un nou concepte de convivència, major implicació, així com una incorporació en el currículum.**

Els **alumnes i delegats** fan una **bona valoració** del projecte de mediació. Alguns docents no el veuen perquè consideren que és una **intromissió de famílies i alumnat** en la gestió que pertoca als docents. Tampoc els agrada la idea que els docents puguin entrar en mediació amb famílies i alumnat. Aquesta dada posa l'accent en com la **visió docent** és la que domina i **estableix els paràmetres del centre.**

P21: entrev. alumnhelena1d.rtf - 21:21 (133:133)

“No, a veure, està bé que facin això de la mediació, però en part, jo crec que no cal que estiguin també els professors tant, per les baralles que hi ha. Que si fossin més madurs, nosaltres podríem parlar entre nosaltres i ho aconseguiríem. Que no cal... Bé, sí que està bé que hi facin la mediació, però que també es podria parlar entre alumne..., entre la persona, entre l'alumne i l'alumne amb qui s'hagi barallat, també es pot parlar amb ells.”

La **convivència no queda coordinada i integrada en un treball transversal de les matèries**, ni en **una metodologia a les aules de resolució de situacions des de la matèria**, perquè **els problemes** siguin la base en la **construcció de l'aprenentatge individual i de grup**. Per tant, el treball d'habilitats i de maneres de resoldre conflictes queda focalitzat en l'acció tutorial amb activitats, situacions conflictives puntuals no curriculars.

En sessions de tutoria, quan es parla de com solucionar determinades situacions, els alumnes plantegen com a mesura el càstig i la sanció, posant de relleu una visió disciplinària rígida.

P179: observ. aula tutoria 3 11abril.rtf - 179:7 (42:44)

“L'Eva li diu que expulsi algú per llençar un paper. Ara s'entaula una discussió entre l'Alba i el Cristian i l'Eva i la Laura sobre com expulsarien per tirar un paper com si fos igual que altra sanció.

El professor posa ordre i diu que han de parlar d'un en un. La Laura opina que està d'acord amb l'Eva, però que ella no ho veu.

Zigor proposa que en comptes de destruir idees de la resta, les construeixin.”

P177: observ. aula tutoria 3b 13abril.rtf - 177:6 (24:25)

"Judith diu que estan totes pintades. 'Eso lo hacen porque no hay mujer de la limpieza y quieren ahorrar'" - Bàrbara.

Benjamín: "Yo no vengo a la escuela para limpiar". Tots aplaudeixen."

El **centre educatiu** és un **microsistema** que **reprodueix** el **sistema social, polític i familiar** que està fonamentat en la normativa i en resolucions punitives, sancionadores; els aspectes reflexius, dialèctics i les mesures reguladores com a fet intencional són poc considerats. Podem dir, però, que en l'ISAB hi ha una aproximació entre aquesta intencionalitat i la realitat, cercant les estratègies pertinents i mecanismes perquè estiguin presents en la pràctica educativa i en el currículum.

Aquesta idea sovint comporta a veure com els **centre educatius** a vegades **plantegen actuacions democràtiques** o de **valors en "solitari"**, mentre la societat va per una altra banda, per a la qual cosa es necessita un lligam amb el teixit social.

Aquesta paradoxa es concreta en l'ISAB amb el **nou sistema de "carnet per punts"**, que pretén **regular el comportament**. L'alumnat va perdent punts a mesura que va incomplint la normativa i necessita d'un treball comunitari i col·lectiu.

El sistema de carnet per punts **no està funcionant**. L'alumnat amb dificultats de comportament segueix tenint-lo i no li preocupa aquest sistema. **No s'han establert les mesures reguladores** de com recuperar els punts perduts. Tampoc les famílies i els docents tenen clar el procés.

P 4: entrev. profmontse1rDO 14abril.rtf - 4:27 (125:125)

"Mira, el tema disciplinari, aviam, jo penso que era una bona pensada allò dels punts perquè amb el sistema aquest els nanos partien amb punts, com si fos un carnet de conduir... Jo tinc la sensació que no s'ha explicat prou bé a les tutories i els nanos no ho tenen gaire clar...; o... Entens el sistema de punts, però no s'ha entès el pas de la falta greu, de la falta vermella, és a dir, el pas de la falta vermella a la groga. Perquè, de vegades, penso que hem posat faltes vermelles que no tocava i quan ho havia de ser no s'ha posat..."

P34: entrev. alumnnassim3e.rtf - 34:4 (85:85)

"No sé, por ejemplo, el tema de las faltas, de los partes... Hay veces que no te los mereces y es cuando te lo ponen... o, no sé, cuando hay algún conflicto, siempre cogen a un grupito..."

Sobretot, entre els docents, el carnet per punts no ha comptat amb gaire aprovació. **Es volia evitar que la disciplina recaigués en mans dels tutors i de la cap d'estudis**, de manera que fos **responsabilitat de tothom**. El professorat que posava faltes de disciplina (faltes lleus i greus), les havia de comunicar de forma directa a les famílies, per fer-les responsables del comportament del fill o filla i poder establir unes mesures conjuntes, aspecte que tampoc no s'ha aconseguit.

P17: entrev. direccoordpedcarles 14abril.rtf - 17:10 (31:31)

"La falta lleu és la que es responsabilitza el professor de trucar a la família i de la falta greu és la Maite la que s'encarrega de posar-se en contacte amb la família. És clar que, moltes vegades, ha passat que hi ha hagut faltes lleus i el professorat per estalviar-se la trucada a la

família, les esborra, no? Però la Maite ho ha fet molt bé perquè ha anat a parlar amb tot el professorat que ha fet una falta o expulsió de l'aula i que ja no considerava com una falta greu per transmetre la cultura que una falta greu és una cosa verdaderament important, no?

Aquest sistema de **regulació del comportament** s'ha justificat com **un reforç positiu** i una **visió de restaurar comportaments**, malgrat que podem dir que està **sota una visió sancionadora i punitiva**, on han acoblat el sistema anterior de sancions en l'anomenat "carnet per punts".

7.4.2. Una sensació general de bon clima, però en la realitat, faltes de respecte

La **impressió d'un bon clima de convivència** queda **matissada amb l'alumnat que ha repetit quart i les faltes de respecte freqüents**.

P 1: entrev. prof sebasccord3r 6abril.rtf - 1:16 [- A nivell de convivència cons..] (80:80)

"A nivell de convivència, considero que aquest institut és molt pacífic, és a dir, els nanos són nanos i tenen l'edat que tenen. És l'edat de fer *tonteries*, però està clar que penso que tant el tracte com el que passa al dia a dia està dintre d'una normalitat i no ens podem queixar."

Alguns alumnes que van repetir 4t es van orientar als PQPI –Programes de Qualificació Inicial Professional–, però a causa de la forta demanda han quedat fora de la continuïtat no reglada postobligatòria. La repetició, com a única opció, està generant tensions i abandonament.

P 7: entrev. carmerocpsico 13abril.rtf - 7:18 (90:90)

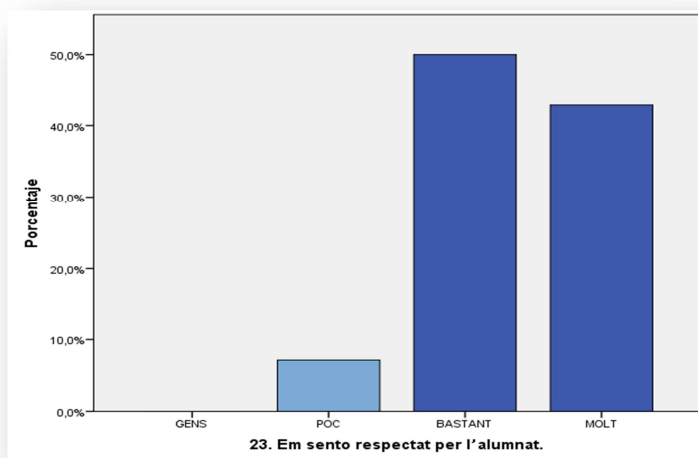
"Alguns s'han donat de baixa... saps? I... fumant porros, els hem enxampat dues vegades, ha hagut de venir la policia... saps? Un nivell de conflictivitat... Segurament aquestes alumnes en una escola taller o en un lloc ho haguéssim pogut muntar... Es va intentar aquí, al cap de dues setmanes de començar quan vam veure la conflictivitat aquesta tan elevada... de muntar un horari especial, involucrar profes, però no ens en vam sortir. Només un parell de profes s'hi van apuntar..."

El **sistema educatiu i social** no té **resolt la continuïtat acadèmica**, un aspecte prou important en la **perspectiva de futur** de l'alumnat i la **convivència**, així com en la **diversitat** i la **igualtat d'oportunitats**. L'alumnat amb dificultats de comportament i de conducta acaben fora del sistema de formació.

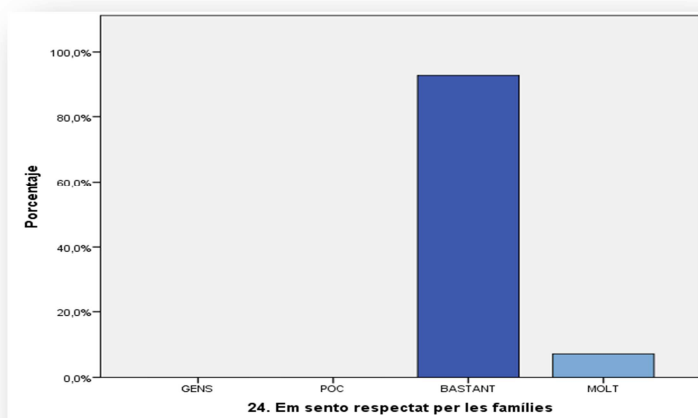
La convivència es relaciona amb la dimensió de diversitat en una definició de conflicte, però també en dos aspectes: recurs per a alguns alumnes de dificultats de comportament i en el criteri d'atendre en recursos específics alumnat no conflictiu.

Alguns alumnes amb dificultats de comportament s'atenen en el recurs específic **aula oberta**, amb un treball tipus taller. En els **altres recursos específics** es procura que **l'alumnat conflictiu no hi estigui** perquè es considera que **no l'aprofiten**.

D'aquest circuit de classificació, queden **alumnes no atesos de forma específica**: aquells que presenten una **falta d'hàbits, motivació i interès pels estudis**, cosa que **genera tensions i malestar en l'aula ordinària**.



Gràfic 38. Els docents se senten respectats pels alumnes. Professorat



Gràfic 39. Els docents se senten respectats per les famílies. Professorat

Els docents manifesten una bona convivència i una conflictivitat acceptable, que **contrasta amb la pràctica educativa** on s'observen **actituds de falta de respecte**, així com la constatació de **l'alumnat** que viuen situacions desagradables a les aules.

L'alumnat manifesta que hi ha **faltes de respecte entre l'alumnat**, **d'alguns alumnes a alguns docents** i **d'alguns docents a alguns alumnes**.

P177: observ. aula tutoria 3b 13abril.rtf - 177:5 (19:19)

"L'Ivan insisteix en si pot parlar, Clemente li diu que no, ell hi insisteix. Finalment, el fa fora de classe i diu: "Ahora llamaré a tus padres". Quan surt, tots aplaudeixen".

P172: observ. aula català 1 14 8 abril.rtf - 172:6 (36:38)

"La Carla interromp i diu: "Alfons, Alfons... on és el conte?" L'Alfons li contesta: "Això vol dir que t'he de treure un punt per interrompre". Ella crida: "I la Sandra? Que sí, que sí, que sí..." (amb falta de respecte).

L'Alfons avisa que la propera vegada els traurà un punt. La Carla segueix amb el joc. L'Alejandro fa el resum.

El professor demana que obrin un full en blanc, per fer la valoració. "Carla! Obre el word!" - Alfons. Ella segueix jugant".

P21: entrev. alumnhelena1d.rtf - 21:3 (24:24)

"Doncs, espero que ens entenguin i que respectin les nostres opinions, perquè a vegades nosaltres tenim dret a dir coses però, en part, els professors ens han de fer cas quan nosaltres també estem per ells. Si nosaltres no ho fem posant de la nostra part, els professors tampoc posaran de la nostra."

P28: entrev. alumnbarbar3b.rtf - 28:3 (85:85)

"No, sí ... unas niñas de tercero, hubo un mal entendido y nos picamos y tal... peor ya está, ahora ni nos hablamos ni nada."

El **respecte i el sentit d'autoritat** està en el decurs de les sessions lligant l'aprenentatge i la part social. Per tant, es parla de com es **planifiquen les sessions, el paper docent** i com es **tracten les situacions** que van apareixent. En aquest sentit, podem diferenciar quatre estils docents:

- **Docents** que **planifiquen** la sessió de forma **sistemàtica**, donant un gran valor a la matèria i al seu paper com a docent – expert. Aquest perfil compta amb **autoritat i disciplina** amb una línia **metodològica tradicional i prescriptiva**. En aquest cas, es generen **poques situacions de conflicte** i si es donen es **controlen** amb autoritat.

P. 268. Observ. aula tecno 3b. 23 febr.rtf. (7-15)

"Josep explica, amb el procés del vídeo, el funcionament d'un motor en quatre temps: cigonyal, pistons + sortida de gas. L'explicació, la fa seguint el temps del vídeo. Una alumna l'ajuda a anar-los passant.

Els vídeos són de marques de cotxes: Ford, Opel... Amb el vídeo, explica que serà un cotxe de 16 vàlvules, la diferència entre dièsel i benzina...

Els alumnes estan atents. Se sent un petit soroll de 2 alumnes (Noel i Salva) que van comentant. Hi ha silenci.

Mentre visualitzen el funcionament del motor, Josep va repassant el que han estudiat i va preguntant. Ara amb el vídeo que posarà, han d'anar anotant en un full que ja tenen els alumnes. Joan posa un exemple de quan són a un local de la zona hermètica, on diu que fa calor i hi ha poc oxigen. Els pregunta què senten quan surten i diuen: respirar aire fresc. Aleshores ho compara amb els cotxes.

El vídeo no té so. Problema tècnic. Josep va explicant-lo i fent-lo parar a l'alumna. Explica i els alumnes anoten. Quan pregunta als alumnes i diuen l'expressió "entrada", ell diu que sí, però que el nom tècnic és "admissió". Josep utilitza molts similis i comparacions quotidianes i significatives."

- **Docents** que **planifiquen unes activitats més flexibles i de treball en grup**. Davant una **situació conflictiva l'aborden** de manera **contundent i clara**. Per exemple, en un treball de lectura a la biblioteca, davant d'un comentari despectiu d'una alumna

a una altra, la docent diu “no pienso consentir que hables mal a una compañera, te invito a salir y después hablo contigo”

P.156.observ. aula castellà 32 25 març. Rtf. (4- 14)

“Belinda ha preparat la Biblioteca amb unes espelmes, els asseu a tots en un mateix sector i explica de què va el llibre. Introdueix el llibre. Un fantasma en la biblioteca, per això l'ha ambientat.

Els proposa llegir cadascú una pàgina, tenen un llibre per parelles. Demana que llegeixin amb entusiasme, amb entonació...amb por.

Hi ha un ambient distès, parlen, però amb un to agradable.

La Judith comença la lectura i la Belinda li demana que ho faci amb més ànim i ritme. Es crea un silenci elevat. Demana que la resta segueixin la lectura.

Belinda pregunta qui creu en els fantasmes. Segueix la lectura, hi ha bon ambient lector.

El nen que llegeix diu que s'ha perdut i que hi ha algú que riu. Belinda ho tracta amb naturalitat.

Se sent el soroll d'una canonada i un alumne comenta que és el fantasma orinant. Riuen tranquil·lament.”

- **Docents que no tenen una planificació establerta i clara i van “fent de manera improvisada”.** Es van donant **situacions conflictives, d'interrupcions... que no s'aborden**, que van **generant tensions**. Finalment, acaben en **expulsions o amenaces** que a vegades no es compleixen.

P 172. Observ. aula català 1 14 8 abril. Rtf. (17-24)

“El professor es posa a buscar a la pissarra el conte, li costa i ara comença a llegir “El castellà en el tren o l'amistat”. Va llegint amb entonació. Al començament l'alumnat no escolta, després es crea silenci.

Interrompen dos alumnes que vénen del lavabo. L'Alfons els pregunta d'on vénen i responen que del lavabo però que està molt lluny i ha anat a buscar paper.

Esbronca el noi del mòbil que ha tornat, li retreu que li ha fet perdre el temps, que els alumnes el truquin, que què es pensa... Una noia diu: “*No es culpa de él perder el móvil*”.

7 o 8 alumnes juguen a jocs mentre l'Alfons llegeix. Carla s'aixeca a ajudar a una alumna a fer anar el joc de l'ordinador. L'Alfons segueix llegint i llegint. Només la Laura segueix la lectura amb el portàtil, la resta estan jugant, al *messenger*... Carla s'aixeca i ara ajuda la Judith amb un joc. Jackapan s'aixeca a preguntar-li a la Carla sobre el joc.

Alfons segueix llegint el text de la pissarra digital. El David s'aixeca a parlar amb la Carla. Ningú para atenció. Parlen i parlen.

Una alumna li diu que això ja l'han fet. Ell segueix.”

P160: observ. aula mates35 3r 24març.rtf - 160:13 (73:73)

“—Laura, dóna'm el full de seguiment. —diu la Bea,

I la Laura diu que no. Bea respon que parlarà amb el cap d'estudis i dirà que així no pot estar a classe, que avui l'hauria d'haver expulsat.”

- **Docents que davant de situacions amb un disseny més flexible o no, utilitzen l'agressivitat verbal, el sarcasme, la ironia...** amb una intenció de controlar la situació. Diuen que **utilitzen el mateix llenguatge** de l'alumnat, però que porta a **enfrentaments i situacions violentes**.

P160: observ. aula mates35 3r 24març.rtf - 160:1 (9:9)

“Ivan cómo estás... No digas que tienes la regla... aunque no es nada malo.”

Les diferents maneres dels docents de resoldre els conflictes han de comptar amb la manera de gestionar—los, així com amb el perfil de l'alumnat, per tant és important compartir les visions de com els diferents agents gestionen les situacions i com aquestes visions estan immerses en el currículum com a estratègia de treball. Així que la formació inicial i contínua dels docents en el disseny curricular són peces clau.

Pel que fa a la dimensió conceptual de l'ISAB —identitat i sentiment comunitari, diversitat i convivència—, podem veure com hi ha una gran intencionalitat i pretensió a caminar envers una nova educació i finalitat educativa, malgrat les dificultats i les contradiccions. Caldrà analitzar com està reflectida aquesta alta intencionalitat de la direcció en la pràctica educativa: currículum i estructura i funcionament, per comprendre com està immersa en la realitat.

7.5. Pràctica educativa: currículum

7.5.1. Un projecte curricular de centre basat en les prescripcions legals i el llibre de text.

L'ISAB té un **projecte curricular de centre prescriptiu**. Hi ha establert un **currículum més flexible i obert** en els **recursos específics** i algunes experiències puntuals.

El projecte curricular és **estandarditzat i prescriptiu**, **basat en el llibre de text i la metodologia de lectura, explicació del docent, activitats, deures i correcció dels deures** havent-hi suport digital o no. No hi ha un **disseny curricular propi** de centre elaborat per la comunitat educativa tenint present el **context i la millora**.

13.5. Suport llibre digital		
	Freqüència	Percentatge
GENS	3	21,4
POC	5	35,7
BASTANT	3	21,4
MOLT	2	14,3
Total	13	92,9
Perduts	1	7,1
Total	14	100,0

Taula 57. Suport llibre digital. Professorat

13.6. Deures de casa i correcció a l'aula		
	Freqüència	Percentatge
POC	3	21,4
BASTANT	8	57,1
MOLT	3	21,4
Total	14	100,0

Taula 58. Deures a casa. Professorat

13.7. Activitats del llibre de text o digital		
	Freqüència	Percentatge
GENS	3	21,4
POC	2	14,3
BASTANT	7	50,0
MOLT	2	14,3
Total	14	100,0

Taula 59. Activitats llibres de text. Professorat

El **currículum** prescriptiu és **reiteratiu en continguts** en els diferents nivells i matèries. Hi ha una **falta de connexió entre les disciplines** i les matèries, de manera que els **continguts apareixen fragmentats i parcials** i **no** en una **visió global i integrada**, així com **significativa i funcional**.

P18: entrev. direccdirectvirg 12abril.rtf - 18:18 (77:79)

“—Tecno és una matèria que és absurda des d’un punt de vista acadèmic, perquè del que es parla es pot fer a ciències, es pot fer a història, es pot fer fins i tot, de vegades doncs a mates, no?”

Entrevistador: I a més a més, potser a vegades, teniu només una hora amb tot el grup i mitja i mitja, oi?

Director: No, actualment no, però tenim dues hores de la matèria, que és bastant absurd, no? Jo penso que tecno hauria de ser una matèria que es fusionés amb la resta i que treballessin que treballés per l’educació en conjunt i no com a matèria individual, no? Per exemple? O sigui, per mi seria meravellós que uns alumnes estiguessin treballant un mapa i que si volguessin fer un cable o..., els pogués ajudar a preparar-lo, explicar com ho han de fer...”

El centre **va dissenyar el seu programa curricular** quan van començar la reforma **LOGSE com a centre experimental**. En els departaments van elaborar materials perquè les editorials encara no els tenien. Per exemple, la matèria de ciències i matemàtiques es feia de forma conjunta, amb un treball propi experimental.

El programa es va anar **perdent amb l’aparició de materials de les editorials i el canvi de la plantilla**. Les editorials ofereixen materials més atractius pel que fa a la forma i els docents nous que arriben no se senten part del projecte, reclamen el llibre de text com a opció.

P10: entrev. prof miqu1 5abril.rtf - 10:14 (46:46)

“Quan vam començar la LOGSE, no hi havia materials i a matemàtiques i ciències vam elaborar un projecte comú i uns materials que, quan va començar a arribar molta gent nova es va trencar...”

La pèrdua del programa curricular pot esdevenir a una **falta de confiança en el projecte curricular de centre, així com de transmissió de la pròpia visió de centre als nous docents**. També, podem pensar en el pes que en la formació inicial i contínua té el disseny curricular en noves metodologies.

Els docents veuen que els materials de les editorials són més atractius, però són densos, poc realistes en el que es planifica i la seva temporalització. Com diuen alguns docents “si tot el que hi ha en els llibres entra en el cap de l’alumnat estaran macroformats”.

P12. Entrev. profjcost2 4 abril. Rtf. (138 -139)

(En relació amb els agrupaments flexibles) “Bé... canvia tot el que has dit, canvia la metodologia, canvia l’avaluació, canvien les activitats, l’únic que et faltaria és una estructura que et facilités més tot això, per poder preveure-ho més, tant organitzativament, que és el que estic intentant des del departament i estem aconseguint cosetes... Però a poc a poc, perquè tenim molts alumnes aquest any i és el tema que entre tots, fem un gir amb les activitats dins de l’aula per canviar la metodologia, però cal que siguin pensades per als grups flexibles, per al nivell alt, al nivell baix i el nivell adaptat... Que siguin competències i a més que siguin pensades per l’u per u... I amb els materials digitals, que els estem coneixent ara mateix... A més del llibre de text, que ara és d’una altra editorial, no sé, són moltes cosetes... I tot això és el que des del departament intentem, doncs, setmana a setmana anem integrant.”

En l'actualitat, els docents veuen com el **món tecnològic aporta** molts **materials diversos**, així com activitats diferents **per poder elaborar el propi disseny de forma contextualitzada i significativa** més enllà d'un llibre de text i editorial, però això comporta molt de temps i dedicació, cosa que fa escollir el llibre de text com a opció.

P71. Observ. aula mates 31 8 abril. Rtf. (25 – 27)

"Maite em pregunta què em sembla i li responc que bé, que hi ha un ambient de treball i que els alumnes comenten la tasca.

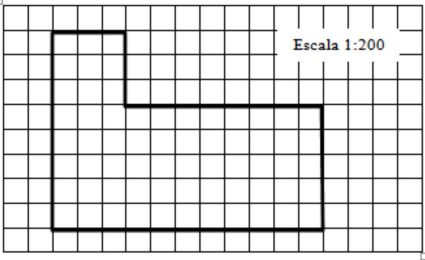
Maite opina que això surt bé gràcies que és el grup alt. Jo li dic que com a experiència, està bé fer-ho i així traslladar-ho a altres grups més baixos.

Comenta que això dóna molta feina, més que preparar una classe amb el llibre de text, i que la gent no sap si hi està disposada."

Les **editorials** elaboren uns **materials prescriptius i estandarditzats**. Les **activitats** que plantegen són **les mateixes per a tots els alumnes** o algunes fan intents de graduació per dificultat. Aquest treball de graduació en l'ISAB el Departament de Matemàtiques l'està elaborant de forma pròpia, generen diferents activitats per a l'aula ordinària depenent de l'alumnat.

IES Sabadell		Reforç de Matemàtiques	
Nom i cognoms:		Curs:	2n
Full de treball 6 HABITATGES I TERRENYS	Càlculs de superfícies a escala.	Data:	

1. El dibuix següent representa el plànol d'un local comercial situat en un carrer cèntric de la ciutat:



Escala 1:200

a) Quant mesura a la realitat el costat d'un quadret de la quadrícula.

b) Quina és l'àrea a la realitat d'un quadret de la quadrícula?

c) Quina és l'àrea total del local a la realitat?

d) El propietari del local va comprar el local a 850 € per m². Calcula el preu de compra total.

e) El propietari ha decidit vendre'l a 61.440 €, quin augment de preu ha experimentat el local?

Imatge 24. Materials de reforç de matemàtiques

L'alumnat és un espectador que va seguint la seqüència que va marcant el docent amb el llibre, les activitats i la correcció. El fet que s'utilitzi un llibre digital o el projecte 1x1 (un alumne un ordinador) no comporta un canvi metodològic i d'estratègies de treball, sinó una presentació dels materials.

P22: entrev. alumnjeanine3e.rtf - 22:10 (245:245)

“Sí, con que explique el profe y todos callados que vaya tomando apuntes y que lo vaya explicando bien... O sea, tiene el libro, pues, cosa por cosa la vaya escribiendo y la vaya explicando cada cosa y que no se le escape nada, porque después los exámenes siempre están los típicos sustos...”

P174: observ. observ. aula socials 1a 11abril.rtf - 174:3 (16:16)

“El professora va preguntant i explicant. Hi ha silenci i ambient de treballs, malgrat que dóna la impressió que no interessa molt el que fan.”

P13: entrev. profnadiacoord1r 5abril.rtf - 13:5 (82:82)

“És clar, a veure, normalment les activitats que fem són les mateixes per a tothom, encara que la gent que té més problemes... Busca, doncs, les típiques fitxes aquestes que hi ha, que són dibuixos, que són una mica més adaptables... Aquesta gent va fent aquestes activitats i sobretot a nivell de l'examen, has de buscar més preguntes que siguin una mica més fàcils...”

P166: observ. observ. aula mates 224 25març.rtf - 166:1 (5:5)

Josep M^a Costa explica com utilitzaran l'ordinador, el llibre i els deures. Explica que han de fer la llibreta i el llibre. Fa baixar les persianes perquè es vegi la pissarra digital interactiva. La pantalla exposada és la mateixa que la del llibre de text que tenen els alumnes.

P173: observ. observ. aula socials 1d 8 abril.rtf - 173:1 (5:8)

“Estan corregint (pissarra digital). Cada alumne té el seu portàtil engegat i la pàgina que toca. Estan amb el llibre digital, els exercicis els treuen del portàtil en Word i els han fet de deures.

Parlen dels segles.

Ara contesten preguntes sobre un fris. La pregunta és del Word però tenen el projecte del fris.

Li dic a la Carla que no faci com abans, ella riu. L'Ivan té un retolador amb què es pinta lletres xineses grans al braç.”

P173: observ. observ. aula socials 1d 8 abril.rtf - 173:3 (15:19)

“La majoria d'alumnes estan concentrats i corregint. Toni demana que facin l'exercici 15 i quan acabin es connectin a “Jclick”, però primer es connectarà ell.

El professor fa que la Núria entri a “Google”, “Jclick”, “solidària Socials”... fins arribar a la pàgina. La noia fa d'ajudant.”

P24: entrev. alumnpaula1a.rtf - 24:5 (181:181)

“Jo aprenc més, quan ho explica el professor i amb el llibre, perquè a mi el portàtil no m'agrada.”

7.5.2. Un currículum més obert i flexible establert en els recursos específics i algunes actuacions puntuals.

El **currículum obert i flexible** està en els recursos específics d'atenció a la diversitat, que amb els professionals de diversitat i el departament d'orientació havien generat **un treball conjunt en relació amb una metodologia de projectes interdisciplinaris**: el cos humà, l'hort, la fusteria... Els projectes desenvolupen **estratègies i metodologies inclusives importants**.

La nova organització en **els agrupaments instrumentals flexibles baixos** veuen com **s'ha fet un gir** en l'atenció d'aquests alumnes en una **metodologia més tradicional de llibre de text i unes activitats prescriptives**, que no donen una resposta a l'alumnat i generen una insatisfacció volent tornar al model d'abans.

P 7: entrev. carmeropsico 13abril.rtf - 7:19 (96:100)

—Home, a mi, em preocupa... jo bàsicament observo dues coses, no? Que abans tenies com molta més llibertat, i d'això crec que s'ha de fer una reflexió en el departament, dels continguts a treballar... que treballàvem...

—MÉS AMB COMPETÈNCIES?

—Clar, clar.

—I ARA AMB LA MATÈRIA.

—I ara, tenim el risc que ens encasellem a fer aquella matèria i prou, els continguts... i que perdem el nord. I a veure què interessa fer amb aquests alumnes, quina intencionalitat tens d'aprenentatge, que els hem de donar? I aquest és el risc que jo crec que hi ha en les nostres instrumentals. Jo, per exemple, reconec que el primer trimestre em vaig transformar en profe, pura i dura, del llibre. Fins que vaig dir, "osti" què estàs fent? No anem bé, no anem bé per aquí perquè això no és el que has d'estar fent, no? I al segon trimestre m'ho vaig replantejar i vaig canviar. No vol dir que no utilitzi el llibre algun dia, sí. Però un trimestre, vaig caure en aquesta temptació. I com a departament crec que s'ha de fer una reflexió, i com a equip directiu."

Altres experiències puntuals en aquest currículum obert i flexible són:

- **El crèdit de síntesi**, on es treballa un tema des de totes les matèries, per exemple l'astronomia. Però queda en el treball d'una setmana a final de curs i l'elaboració d'un dossier on cada matèria aporta unes activitats a partir del tema que l'alumnat ha d'elaborar de forma individual o en grup.
- El **departament de matemàtiques elabora material graduat** per dificultat en els nivells de 1r i 2n d'ESO i per donar resposta a tot l'alumnat.
- **L'experiència del projecte ciències en anglès** elaborat per dos docents i alumnat de màster, que analitzarem en la dimensió d'innovació.

P44: PLA ANUAL 2010-2011.rtf - 44:13 (1032:1032)

"Com sempre, es tracta d'un conjunt d'activitats d'ensenyament i aprenentatge que impliquen una feina interdisciplinària i dirigida a treball en equip. La feina està dirigida a avaluar l'assoliment dels objectius establerts a les programacions de les diferents matèries. L'avaluació també contemplarà l'autonomia i organització del seu treball individual, així com la cooperació i col·laboració en el treball en equip."

Crèdit de Síntesi. Pla Anual 2010-2011

"L'objectiu del projecte de recerca és augmentar el grau de competències bàsiques, especialment la d'aprendre a aprendre, i la d'autonomia i iniciativa personal."

Projecte de Recerca. Pla Anual 2010-2011

La línia de treball dels recursos específics no té un impacte en la metodologia de l'aula ordinària, ja que es tracta de recursos complementaris i independents. Les pràctiques dels recursos específics, comenten els professionals del departament d'orientació, es **podrien generalitzar a contextos ordinaris**, on els professionals de

diversitat puguin treballar de manera conjunta amb els altres professionals a l'aula ordinària. La idea de convertir els suports específics en ordinaris per a tothom es veu com un canvi utòpic, doncs està molt instaurat un docent/ un grup/ un aula.

Els docents posen de manifest que fan algunes activitats de grup i col·laboratives, però que l'alumnat no respon.

16. Es fan activitats en grup i de treball cooperatiu.		
	Freqüència	Percentatge
GENS	20	17,7
POC	45	39,8
BASTANT	38	33,6
MOLT	10	8,8
Total	113	100,0

Taula 60. Es fan activitats en grup. Alumnat

P 5: entrev. prof zigor3r 6abril.rtf - 5:11 (40:40)

“Bé, he intentat fer treball cooperatiu. A l'aula intento que treballin en parelles o he de fer grups, hem fet activitats que, en comptes de seguir el llibre, hem fet treball cooperatiu, però veig que hi ha una manca d'hàbit de treballar en grup, no? No entenen quan tu els poses en grups heterogenis, es queixen, quan els poses en grups homogenis, es queixen. Ells volen dominar el tema de grup, ells volen fer els grups i no els agrada que tu marquis com s'han d'organitzar com a grup i crec que és això: han treballat poc en grup i si ho han fet ells han portat la iniciativa de com volien agrupar-se o posar-se.”

Les activitats de grup, les hem vist **poc dissenyades**, com a treballs on l'alumnat es reuneix per aglutinar tasques, sense una planificació clara i establerta d'activitats, objectius, tasques, rols... **L'alumnat no s'enfronta a una construcció d'aprenentatge a partir de les seves potencialitats**, sinó a plasmar el que han fet a nivell prescriptiu. També hem de dir que l'alumnat té poques habilitats i estratègies per a aquest tipus de treball.

P. 179. Oberv aula tutoria 3 11 abril. Rtf. (20 – 28)

“Hi ha 3 alumnes d'un intercanvi de França. Una (professora de màster) va traient alguns alumnes. Alguns grups van treballant. Zigor va passant pels grups, els diu que tenen 5 minuts per posar-ho en comú. Fa un quadre a la pissarra:

Hem protestat	Hem contribuït	Com podem millorar?	Què ho impedeix?
		Sancions	

No hi ha gaire participació. Hi ha sensació de desídia. Malgrat tot, el clima és tranquil. No hi ha conflictes ni gaire de soroll.

El professor atura la classe i diu si poden establir sancions, posa com a exemple si els

alumnes tiren els entrepans al terra al pati, quina sanció podrien posar?
Va passant pels grups. Realment hi ha molt poc ambient de treball. Pregunta a la Janine què li han semblat les notes als pares i recorda, en veu alta, que han de portar el justificant de les notes. Janine està cantant. Zigor, de manera amable i afectuosa, l'avisava. Es nota una empatia amb el professor.”

Un **canvi metodològic** comporta tenir present la **formació docent, el paper actiu i participatiu de l'alumnat i les famílies**, tenint present que **no estan acostumades a determinades metodologies**. És important, doncs, un canvi en la nova visió i finalitat educativa.

En cursos anteriors es va plantejar un treball conjunt des de dues competències transversals: lingüística i l'aprendre a aprendre (comprensió lectora, esquemes, mapes conceptuals, síntesi...). Es va elaborar uns materials per realitzar a les tutories i després continuar-ho en les diferents matèries, però va quedar **sense una continuïtat**.

P. 188. Estratègies transversals. P 187. Estratègies mapes conceptuals.

“ESTRATÈGIES TRANSVERSALS

El curs passat en els departaments es va treballar quines estratègies d'aprenentatge i estratègies lingüístiques utilitzàvem, i es van fer un recull.

Per tal d'avançar i concretar a nivell de centre aquelles estratègies lingüístiques i d'aprenentatge que ajudin els alumnes a aprendre des de qualsevol matèria, proposem realitzar en els nivells una aplicació d'unes estratègies per tal de consensuar-les i establir-les.

Proposta de treball:

Setmana del 9 al 13. Explicació en reunió de nivell.

Presentar en els nivells l'estratègia desenvolupada en una pauta, per tal de consensuar-la.

Decidir des de quina matèria es presenta i explica aquesta estratègia, segons la pauta. I fer-ho entre els dies 16 i 17.

Setmana del 16 al 28. Implementació des de qualsevol matèria.

Des de totes les matèries buscar una activitat del temari que estiguem fent, on posar en pràctica l'estratègia comentada en reunió de nivell.

Setmana del 30 al 3 d'abril. Posada en comú en la reunió de nivell.

Posar en comú en reunió de nivell com ha anat la implementació de l'estratègia.”

MODEL PER A LA REALITZACIÓ DE MAPES CONCEPTUALS

En aquest model es presenten alguns suggeriments per a la realització de mapes conceptuals. Aquest model té les parts següents: Definició de mapes conceptuals, Elements dels mapes conceptuals i Tècnica de construcció...”

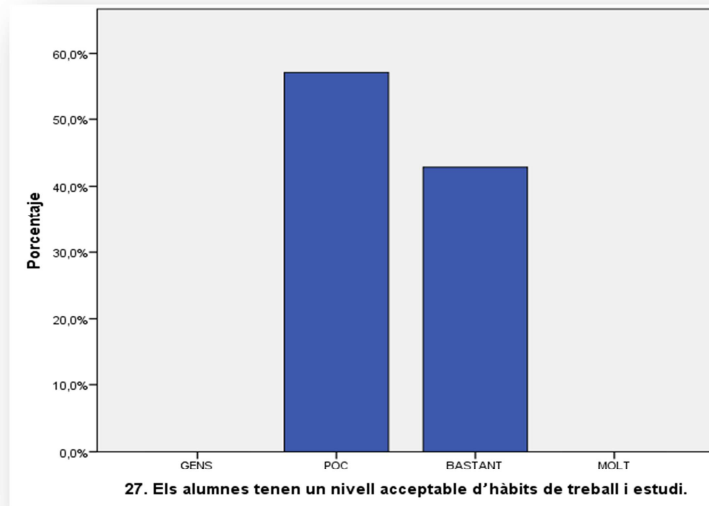
7.5.3. Un currículum prescriptiu marcat per la falta d'interès i desmotivació, lligat a la falta d'hàbits i actitud de treball de l'alumnat.

La **manca d'hàbits, de falta d'actitud de treball i esforç** de l'alumnat és una constant en les institucions educatives. Els docents i les famílies cauen a retreure's la **responsabilitat**.

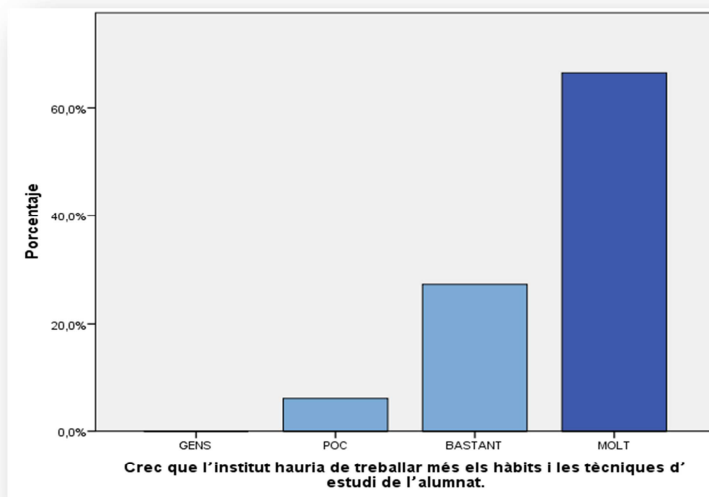
La visió dels hàbits de treball i estudi contrastada entre els agents ens porta a:

- Una manca d'hàbits de treball i estudi d'acord amb l'opinió dels docents.
- La insistència dels centres educatius vers les famílies per fomentar hàbits i actituds en els seus fills.
- Una visió positiva, en part, de l'alumnat quant als hàbits de treball.

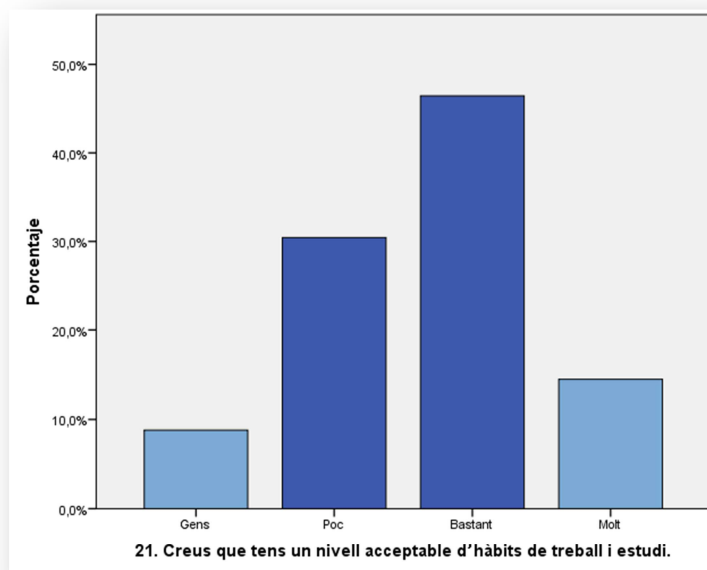
Certament, la visió de les famílies és diferent i podria estar relacionada amb la tasca d'aprenentatge que s'ha d'assumir des de casa en aspectes d'estudi i deures.



Gràfic 40. Nivell hàbits alumnes. Professorat



Gràfic 41. Cal treballar més hàbits a l'institut. Família



Gràfic 42. Nivell d'hàbits. Alumnat

L'alumnat s'enfronta a **uns mateixos continguts** des de primària, amb una **tipologia d'activitats semblants**. En l'etapa de **primària** l'alumnat té uns bons **hàbits i actitud de treball** que **es van perdent a secundària**. Aquest aspecte cal relacionar-lo amb la motivació, interès i amb un alumnat que aprèn amb una metodologia única tradicional.

Les noves tecnologies, el projecte 1x1, **no ha comportat un canvi en les metodologies i estratègies de treball**. Ha suposat buscar fer més atractiu una metodologia tradicional. Però l'alumnat manifesta que **s'avorreix amb suport digital o no**, comentant la preferència d'activitats més procedimentals i de grup.

P38: entrev. alumnlaura3b.rtf - 38:6 (114:114)

"Pues... mmm. Cuando hacemos esquemas en la pizarra, hacemos resúmenes y tal, y leemos en claro, pues ahí sí que nos enteramos más y luego hacemos las actividades... Si nos dicen "venga a hacer los ejercicios", pues así no porque aparte que no nos leemos el texto, lo único q hacemos es enterarnos de la pregunta y de la respuesta y ya está, de la otra manera pues nos enteramos bien de todo..."

P26: entrev. alumnxavi3b.rtf - 26:15 (207:207)

"Pues que intentarán hacer las clases, pues no sé, diferentes. Así ya sé que es difícil, pero que lo intentarían, al menos, clases diferentes para que no nos aburriéramos tanto... Yo creo que aprenderíamos más porque si nos interesa nos esforzaríamos más."

La **motivació i l'interès** l'hem de relacionar amb **l'aprenentatge funcional i significatiu**. Els docents desvirtuen aquests conceptes posant l'accent en el fet que ells ja posen exemples per fer-ho significatiu. **No queda integrat en un contingut de competències contextualitzat**, on **l'alumnat s'implica per** resoldre situacions.

P25: entrev. alumnsalomon3e.rtf - 25:6 (125:130)

—Te aburres en class?

—Sí

—Porque ¿te aburres en clase? Van muy lentos, van muy deprisa, ¿no te interesa?

—No me interesa.

—No te interesa lo que te están dando en ese momento?

—Sí.”

P167: observ. aula tecno 1 31març.rtf - 167:3 (15:19)

“Ens posem a treballar el full d'acotació i ell va revisant. Qui ja ho tingui avançat es posarà a treballar.

Ara el Sebas diu que ell ha perdut el dossier. Parlen 3 o 4 alumnes que no han portat el material i el Josep demana l'agenda per fer una nota a les famílies.

Els alumnes que no tenen el dossier d'acotació estan sense fer res. El professor no els vol deixar fer la feina a l'ordinador, ja que sembla una recompensa.

Els alumnes van treballant amb escaire-llapis i van fent. Alguns força aplicats van fent. Els que acaben les acotacions fan el treball del Moodle.”

P169: observ. aula csocials 3 4abril.rtf - 169:6 (35:35)

“Toni comenta que és penós el que passa en aquesta classe. Ara fa una resta per explicar el saldo comercial, la diferència entre exportació i importació. Comenta que porten així tot el curs, ningú no fa res més que 3 persones. Toni torna a comentar: *“Aquest grup no fa res, només treballen 3 o 4. Ja us ho trobareu”*.

P174: observ. aula socials 1a 11abril.rtf - 174:2 (15:15)

“L'Adrià i el Raül estan ficats en jocs”.

P174: observ. aula socials 1a 11abril.rtf - 174:5 (24:24)

“Hi ha sensació d'avorriment, que no estan immersos en l'aprenentatge. Parla de les deesses del neolític. La Noelia comenta que destaquen els pits i la panxa perquè assenyala la felicitat. Romuald li diu que bé.”

P172: observ. aula català 1 14 8 abril.rtf - 172:4 (22:24)

“7 o 8 alumnes juguen a jocs mentre l'Alfons llegeix. Carla s'aixeca a ajudar una alumna a fer anar el joc de l'ordinador. L'Alfons segueix llegint i llegint. Només la Laura segueix la lectura amb el portàtil, la resta estan jugant, al *Messenger*... Carla s'aixeca i ara ajuda la Judith amb un joc. Jackapan s'aixeca a preguntar-li a la Carla sobre el joc.

Alfons segueix llegint el text de la pissarra digital. El David s'aixeca a parlar amb la Carla. Ningú para atenció. Parlen i parlen. Una alumna li diu que això ja l'han fet. Ell segueix.”

La **implicació de l'alumnat com a protagonista** en el procés d'ensenyament i aprenentatge **és clau per a la motivació i interès**. L'alumnat busca de forma individual o grup reptes o fites per prendre i resoldre.

Els docents manifesten que aprendre vol dir esforç, per tant **alguns manifesten que cal més conceptualització i memorització**, en lloc de **procediments i competències**, pretenent retornar a un sistema tradicional, evidenciant l'acomodació i la resistència al canvi.

7.5.4. Un projecte curricular 1x1 en noves tecnologies, acotat al sistema prescriptiu de sempre.

El centre té una inquietud a millorar aspectes curriculars: agrupaments flexibles, projecte 1x1 i treball per competències, malgrat que podem dir que aquesta intenció en la pràctica educativa la podem veure com una adequació de la innovació al sistema prescriptiu i metodologia tradicional.

P44: PLA ANUAL 2010-2011.rtf - 44:14 (1049:1060)

“1. Gestió i implantació de l'EduCat 1x1.

2. Participar de forma activa en les activitats derivades del PAC per a aquest curs en general, i les del nivell en particular, per tal de millorar resultats educatius i la cohesió social.”

Segon d'ESO

“1. Implementar l'EduCat 1x1.

1.1. Elaborar un decàleg consensuat per fer un bon ús de l'ordinador a l'aula.

1.2. Modificar el bloc del nivell, però amb la mateixa filosofia de l'anterior (iessabpromz.blogspot.com)”

Objectius del nivell de 1r i 2n d'ESO en el pla anual 2010-2011.

L'ISAB s'ha implicat en **el projecte 1x1** potenciat des del Departament d'Ensenyament i amb suport en la millora de les instal·lacions, connectivitat i l'ajuda a les famílies en la compra de l'ordinador i la plataforma digital.

Tenen una trajectòria a treballar amb les noves tecnologies: instal·lacions de pissarres digitals, formacions internes de centre en l'ús de la plataforma Moddle....

Però la decisió de realitzar-ho ha comportat que **alguns departaments l'implementin i altres no**. Els que **l'implementen són de l'àmbit científic, tecnològic i matemàtic**, i **no en l'àmbit lingüístic**.

El projecte ha dedicat els mesos de setembre a gener per establir les **instal·lacions i connectivitat** i, mentrestant, **no ha utilitzat el suport digital**. Ha generat una confusió en l'alumnat i els docents que necessitaven el llibre digital i el text han hagut d'utilitzar llibres reutilitzats o dossiers fotocopiats. A partir de gener, s'ha iniciat curricularment a les aules.

La **primera sensació del projecte 1x1 és que no acaba de funcionar, hi ha dificultats de connectivitat**, l'alumnat té **pocs hàbits d'ús o mals hàbits**, es connecten en pàgines personals o en jocs... Veuen dificultats que ja tenien previstes, però que generen neguit.

P15: entrev. proffromututo1r 14abril.rtf - 15:21 (70:70)

“Aquests grups ja es feien a primària, jo feia grups flexibles. Si diguessis que és una cosa innovadora, per exemple, les coses que eren innovadores com, per exemple, l'ús de les TIC, etc. S'està fent molt el 1x1, però per exemple, la comissió TIC que funcionava molt bé s'ha anul·lat i el Sant Jordi, aquest any, ni s'ha muntat ni res. L'altre dia em van dir si muntem el Sant Jordi i dic “Ara muntarem el Sant Jordi?” Ara, a dos setmanes vista... Les coses és novadores han anat caient per... Es fa l'1x1 però hi havia tot un muntatge molt clar, amb les

pissarres digitals... Totes unes actuacions a nivell de noves tecnologies es va fer un canvi perquè tot això és com més d'inèrcia... Una cosa tan important com un Sant Jordi..."

P17: entrev. direccoordpedcarles 14abril.rtf - 17:11 (33:33)

"Realment és el que puc dir-te. De l'1x1 apaga la gravadora, jo no estic fent l'1x1 a classe, no tinc temps, jo de coordinadores, coordinador, jo no tinc temps per preparar-me les classes bé i, per elaborar, vaig curt d'informació."

Els docents es preocupen pel bon ús dels portàtils i de com s'ha de gestionar la sessió, de manera que l'alumnat escolti, no es connecti a altres pàgines i estableixi uns hàbits de treball amb el portàtil, com ara: abaixar la pantalla per sentir l'explicació del docent, treballar tots a la vegada seguint les pautes de treball...

P173: observ. aula socials 1d 8 abril.rtf - 173:4 (21:22)

"La pissarra no s'engega, no funciona la de la classe, però els alumnes sí que hi entren. És un problema del "Java". Hi ha problemes tècnics en la pissarra digital, però no en els portàtils. Van fent. Hi ha força descontrol, però sense aixecar-se, és un problema més de procediments."

P163: observ. aula mates 1r cd 24març.rtf - 163:4 (26:29)

"Quan explica a la pissarra demana que hi mirin, ja que la interacció i la mirada de l'alumne són a la seva pantalla.

El Ramon demana a la Carla i a la Sandra que es treguin els auriculars i diu a la Sandra que sigui bé.

Hi ha força soroll, els alumnes parlen entre ells. El professor explica que han de fer l'activitat 3 en la llibreta. La Judith no està gaire atenta. La Nadia no té la llibreta preparada. Al Marc, li deixa el teclat de la pissarra interactiva. La Sandra ho fa i es discuteix amb el Dani pel nombre de fraccions."

El projecte 1x1 és una innovació en construcció com a projecte en procés, per aquest motiu, l'ISAB ha buscat mecanismes i estratègies per poder implementar-lo. Aquesta construcció té un pes important en l'àmbit curricular que requereix d'estructures i mecanismes per desenvolupar el projecte.

P13: entrev. profnadiacoord1r 5abril.rtf - 13:8 (114:114)

"Jo crec que sí, que es té molt clar el que es vol fer sobre el tema aquest de l'1x1. Ens hi hem plantat prou bé, perquè teníem molta por i penso que a nivell de projecte sí que està funcionant en qüestió de poc temps. Vam començar al setembre i a partir de gener, febrer van començar a donar les classes de l'1x1. En aquest sentit, molt bé, falta veure si l'any que ve es continuarà... En principi, s'ha engegat molt bé aquest projecte, el tema de les competències bàsiques formant els professors..."

El recurs, que pot donar moltes possibilitats a un currículum obert i flexible (multiplicitat d'activitats, dinamisme, vídeos, diferents ritmes, recerca d'informació...), s'acota a una metodologia tradicional de llibre de text i activitats úniques on l'alumnat continua sent un espectador digital.

P180: DIARI1.rtf - 180:7 (20:20)

"Matemàtiques. Es veu en el professor una bona sistematització en l'ús de l'1x12, davant d'explicacions, fa abaixar la pantalla dels portàtils, escoltar... i, a la vegada, s'alterna l'ús de la llibreta i altres suports..."



Imatge 25. Grup Classe treballant projecte 1x1. (7250/ 7189)

P172: observ. aula català 1 14 8 abril.rtf - 172:5 (31:34)

"Diu que quan faci el resum del conte i algú parli, no s'amoïni, perquè ell li traurà el punt d'atenció i mala educació.

L'Alejandro comença a fer el resum. L'Alfons va passant i li diu a la Judith que tindrà una falta per estar jugant. Ella respon que hi ha més gent.

Carla li ensenya la pantalla i diu que ella no (de fet no ha parat de pegar i jugar...), el professor li pregunta: "*I això què és?*" i ella cridant li respon: "*¡El fondo de pantalla!*". Comença a resumir l'Alejandro."

Els **docents es preocupen pel bon ús dels portàtils i de com gestionar la sessió** de manera que l'alumnat escolti, no es connecti a altres pàgines, estableixi uns hàbits de treball amb el portàtil, com ara: abaixar la pantalla per sentir l'explicació del docent, treballar tots a la vegada seguint les pautes de treball... El **recurs** es vol acotar a la metodologia establerta, malgrat que a l'ISAB hi ha alguns docents que veuen un ús en aquest recurs que es pot adaptar a **un currículum obert, flexible**, amb multiplicitat d'activitats....

P180: DIARI1.rtf - 180:7 (20:20)

"Matemàtiques. Es veu en el professor una bona sistematització en l'ús de l'1x12, davant d'explicacions, fa abaixar la pantalla dels portàtils, escoltar... i, a la vegada, s'alterna l'ús de la llibreta i altres suports..."

P172: observ. aula català 1 14 8 abril.rtf - 172:5 (31:34)

"Diu que quan faci el resum del conte i algú parli, no s'amoïni, perquè ell li traurà el punt d'atenció i mala educació.

L'Alejandro comença a fer el resum. L'Alfons va passant i li diu a la Judith que tindrà una falta per estar jugant. Ella respon que hi ha més gent.

Carla li ensenya la pantalla i diu que ella no (de fet no ha parat de pegar i jugar...), el professor li pregunta: "*I això què és?*" i ella cridant li respon: "*¡El fondo de pantalla!*".

Comença a resumir l'Alejandro."

L'ajustament a la metodologia establerta s'esdevé per una **falta de confiança dels docents en el disseny, que esperen els materials de les editorials que estan en procés d'elaboració**, ja que es tracta d'una proposta recent. Tot i que coneixen la riquesa

digital i interactiva de materials que es poden utilitzar en la xarxa i que tenen elaborats de forma pròpia, no els **incorporen en el disseny curricular propi de centre i deixen aquesta tasca en mans de les editorials.**

P174: observ. aula socials 1a 11abril.rtf - 174:1 (4:6)

“Tots tenen l'1x1 aixecat. Romuald va fent preguntes en relació amb la prehistòria. Els alumnes tenen en la seva pantalla l'explicació de la prehistòria en un esquema. Romuald va preguntant als alumnes pels homos: homo sapiens, homo habilis... Diu que la pel·lícula que van veure, *En busca del fuego*, parla de diferents homínids.”

P167: observ. aula tecno 1 31març.rtf - 167:3 (15:19)

“Els alumnes que no tenen el dossier d'acotació s'estan sense fer res. El professor no els vol deixar fer la feina a l'ordinador, ja que sembla una recompensa. Els alumnes van treballant amb escaire-llapis i van fent. Alguns força aplicats van fent. Els que acaben les acotacions fan el treball del Moodle.”

P158: observ. aula català 2baix 30març.rtf - 158:3 (15:18)

“Fa tancar els ulls als alumnes perquè s'imaginin el que ella va comentant, per anar recreant la història. Engeguen el portàtil i fan una taula en Word per fer l'esborrany. Posen imatges al mig de la classe, en unes taules, amb un breu encapçalament perquè els alumnes puguin mirar-les i orientar-se.”

P164: observ. aula mates 2n 30març.rtf - 164:6 (34:34)

“Miguel està consultant el correu electrònic. Els alumnes ja es manifesten cansats, encara que estan atents amb el portàtil obert. El professor explica com fer la fórmula en el text, va dient als alumnes que ho estan fent cada dia això. Ningú contesta al que pregunta, però ell segueix avançant. Demana que el guardin.”

P180: DIARI1.rtf - 180:20 (50:50)

“Socials es veu un bon treball del projecte 1x1 en socials seguint l'explicació amb un Power Point. No hi ha gaire sistematització a abaixar la pantalla quan el docent explica i algun alumne està en una altra pàgina de jocs o de correu electrònic. Majoritàriament els alumnes estan atents.”

La innovació curricular del projecte 1x1 s'està iniciant i es troba en un procés envers a la millora curricular avaluable i reajustable com tot procés innovador de canvi (Murillo Torrecilla, 2003).

7.5.5. El recurs d'agrupaments flexibles instrumentals com a millora i recurs innovador, però sense canvi metodològic i amb criteri homogeni.

El centre ha engegat **els agrupaments flexibles en català, castellà i matemàtiques** per a la millora dels resultats. S'ha agrupat l'alumnat per nivells (alt, mitjà i baix) segons els **resultats obtinguts**, per oferir a cada grup els mateixos continguts i activitats. Per tant, es tracta d'un **criteri homogeneïtzador** i no d'atenció a la diversitat, sinó a un grup mig. El grup alt és molt nombrós i el baix és petit coincidint amb l'alumnat amb NEE i els docents de diversitat.

Pla anual 2010 – 2011

“Per acords presos el curs 2009-10, es comença amb dos nivells en l’agrupació flexible, més un tercer que es correspon a NEE.

Dels dos nivells d’agrupació flexible, hi ha dos grups a cadascun, es numeren per números de dues xifres on la unitat descriu el grau de maduresa acadèmica de l’alumnat:

o Senar: maduresa acadèmica mitjana-alta. Grup més nombrós.

o Parell: maduresa acadèmica mitjana-baixa. Grup més reduït.”

1. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ

PORTEM 3 CURSOS DESENVOLUPANT PAC (I FALTEN 2)

- Resultats insatisfactoris
- Objectiu estratègic 1: Millorar els resultats educatius

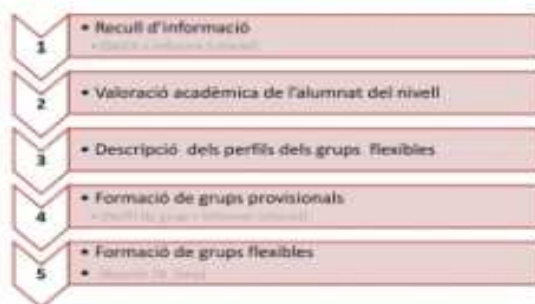
Com qualsevol tècnica, tot és discutible, però...

- La realitat de la diversitat ha canviat en quan a "Catàlegs"
- Les instrumentals són la base de TOTS els aprenentatges
- Fer coses noves sempre fa por (i portem 8 anys ...)
- Partim de la proximitat ecològica del professorat
- Hem de tenir clares dues coses:
 - Perquè? Per millorar TOTS els resultats educatius
 - Com? En equip (no pinya, no grup)



“El tercer nivell d’agrupacions flexibles és el de NEE. Aquest grup treballarà, fonamentalment, les matèries instrumentals amb professorat del DO. Es fa en la mateixa franja que els altres, es dedica el mateix pes horari (9 hores en total), però com que l’atenció que abans es feia implicava altres matèries, s’estan fent totes les programacions noves aquest curs. La diferència de l’enfocament pedagògic amb la resta de grups és que no hi ha una obligació de treballar els mateixos continguts mínims, ja que es tracta d’adaptacions significatives i l’alumnat d’aquest nivell té **pla individualitzat (PI)**.”

6. PROCEDIMENT DE CLASSIFICACIÓ



P: 85. 86. 87. Agrupaments flexibles

Els **docents** han estat **reticents al criteri d’homogeneïtzar** l’alumnat per nivells de capacitats perquè veuen que **no és real**, ja que una vegada agrupats el grup torna a ser

heterogeni. Per exemple, en el grup alt amb notes altes (notables i excel·lents), tornen a aparèixer de nou totes les possibilitats de notes.

P 7: entrev. carmerocpsico 13abril.rtf - 7:20 (110:112)

“—Jo sóc reticent als grups flexibles, no m’acaben d’agradar, però sembla que a la gent li agrada i sembla que els nanos també estan bé, però després a final de curs, ja veurem què...”

—DIGUEM QUE ÉS UN PROJECTE MÉS A LLARG TERMINI NO?

—Sí, però com a mínim a final de curs, de fet, l’altre dia sortia com una de les mesures que s’estan implementant més a les escoles. De tota manera, es diu flexible, però de flexible, n’és poc. De fet, a cada reunió que hem fet s’han fet canvis.”

P24: entrev. alumnpaula1a.rtf - 24:10 (346:346)

“Estan bé, perquè com diuen els professors, estan ordenats els alumnes per nivells i jo crec que això està bé. Perquè si per exemple barregem una persona del tercer grup amb gent del primer grup, aquesta persona no entén tan bé les coses com la resta del grup, llavors això endarrereix la classe.”

P16: entrev. direccapestudismait 6 abril.rtf - 16:23 (76:76)

“Sí, yo creo que sí. Yo creo que empezando con los flexibles que ya empezamos a dar una, mmm.. Yo creo que antes, al principio, todo el mundo estaba bastante en contra cuando tomamos la decisión, pero creo que ahora la gente está relativamente contenta.”

P11: entrev. profclementut3r 14abril.rtf - 11:2 (29:35)

“Sí. En aquest centre el que no m’ha agradat és això de desdoblaments flexibles, dels quals jo no sóc partidari. Han fet dos agrupaments flexibles per dalt.

Sí... Un per molt baix i dos que s’han quedat al mig. Jo porto aquests dos.

Ah! Bé, és clar, és molt difícil de dir-ne alguna cosa...

Perquè per mi no són ni dels més baixos ni dels normals...”

Respecte al **nou recurs**, els docents valoren **l’avantatge de planificar i gestionar la sessió pensant en un grup homogeni amb un mateix material** i amb la falsa impressió d’estar donant un resposta a tothom. Veuen que **no hi ha flexibilitat curricular**, perquè l’alumnat queda en un tipus **d’agrupament categoritzat**.

Els agrupaments flexibles **no plantegen una innovació, ni canvi metodològic**, senzillament **es posa l’accent en l’estructura i agrupació**. Se segueix amb una metodologia tradicional, amb l’alumnat **poc interessat i motivat**, així com **poc implicat i participatiu** en el procés d’ensenyar i aprendre. Per tant, caldrà analitzar la millora i bons resultats.

Els docents de diversitat que assumeixen el grup baix **han canviat la línia de treball per projectes, amb l’objectiu de buscar un anivellament de l’alumnat** en aquesta flexibilitat, cosa que comporta un descontent. Tampoc volen utilitzar el projecte 1x1, perquè veuen que **no ajuda el treball en hàbits i en l’actitud de treball**. Aquest aspecte ens ha sorprès, ja que les noves tecnologies poden oferir una multiplicitat de possibilitats a l’atenció a la diversitat per la seva flexibilitat i per varietat d’activitats que es poden realitzar.

P 4: entrev. profmontse1rDO 14abril.rtf - 4:17 (59:59)

“Aquests nanos que et diuen que anaven amb llibretes, hi ha nanos que no en duïen, que tenien fulls, ja sé que són coses com molt bàsiques, però clar, així fa anar malament una

classe on hi ha 30 nanos... i... allò de l'1x1, trobo que en segons quines coses ha ajudat, però ens segons quines altres, que ha fet anar endarrere.”

P35: entrev. alumnjulia1a.rtf - 35:10 (208:208)

“Ens distraiem molt, però això de l'1x1 ens agrada, però ens distraiem.”

7.5.6. Una experiència puntual de treball cooperatiu en l'agrupament flexible alt a partir d'una formació de centre.

En el grup flexible alt de 3r d'ESO, la professora de matemàtiques **ha dissenyat una experiència de treball amb una metodologia i estratègies de treball cooperatiu**. La docent **s'implica** en aquesta innovació **a partir de la formació de centre “Ensenyar i avaluar per competències”**, que analitzarem en la dimensió de formació i innovació.

Ha perfilat **el tema “Descriptors Estadístics”** (variables, població, mitjana...) agrupant els alumnes segons uns rols en funció de les seves potencialitats. **Ofereix unes tasques teòriques que l'alumnat ha d'elaborar i estableix una pauta d'activitats a desenvolupar i resoldre de forma individual**, però que després reverteix en **resolucions de grup**. Tot finalitza en un treball i exposició oral.

P171: observ. aula mates 31 8abril.rtf - 171:5 (33:44)

“Tots els alumnes tenen una tasca. Es veuen regles, nens fent freqüències, altres amb la calculadora, altres calculen en un full en blanc, altres parlen...”

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| ● Consulten. | ● S'autocontrolen. |
| ● Cerquen. | ● Es marquen entre ells. |
| ● Parlen. | ● Lideren. |
| ● Fan esborranys. | ● Distribueixen. |
| ● Decideixen. | ● Resolen dubtes.” |
| ● Organitzen / planifiquen. | |

L'experiència té **un disseny clar, pautat i establert**. La docent posa **èmfasi en el valor del que està fent** mostrant una **alta confiança i flexibilitat**. L'alumnat **treballa en grup de manera implicada**, amb lideratges segons el rol i **la professora manifesta que alumnat que “estava a mig gas, aquí treballa”**. Es tracta, doncs, d'una metodologia perquè tothom progressi. El **paper de la docent és molt actiu, dóna suports i eines als grups**.

P171: observ. aula mates 31 8abril.rtf - 171:1 (4:8)

“Maite diu el que han de fer:

- Reparteix 3 estudis i, com a grup, n'han d'escollir 1.
- Han de posar en marxa tot el que han treballat en grup.
- Han d'ajudar i han compartir el coneixement i l'aprenentatge que han fet.
- Només hi haurà un treball per grup i hauran de repartir responsabilitats i tasques.”

Els grups **es van regulant de manera autònoma** amb els diferents rols. L'alumnat **va parlant i comentant, construint, es veuen situacions tenses d'alumnes que discuteixen**, però són **discussions entorn a la tasca** que entre ells van moderant.

La professora **va passant pels grups com una igual**, en algun moment s'observa a alumnes que reflexionen i donen el seu punt de vista a la docent **de manera dialèctica, reflexiva, qüestionant-se mútuament**. Es parla d'una **experiència cooperativa on l'alumnat és protagonista** construint l'aprenentatge de forma **individual i en grup**.



Imatge 26. Treball cooperatiu matemàtiques. (7231)

P171: observ. aula mates 31 8abril.rtf - 171:3 (25:26) "Maite em pregunta què em sembla i li responc que bé, que hi ha un ambient de treball i que els alumnes comenten la tasca. Maite opina que això surt bé gràcies que és el grup alt. Jo li dic que com a experiència està bé fer-ho i així traslladar-ho a altres grups més baixos."



Imatge 27. Treball cooperatiu AICLE – ciències en anglès. (7217/ 7223)



Imatge 28. Treball cooperatiu en matemàtiques.(7226)

L'experiència és iniciativa de la docent, **no compta amb una reflexió i treball conjunt entre companys**. La professora comenta que **és més fàcil agafar el llibre de text que fer aquest tipus de proposta didàctica**, però els resultats són més satisfactoris i la implicació de l'alumnat és molt alta.

La docent manifesta que **els docents han d'estar preparats per a aquest tipus de disseny i metodologia**, perquè necessita **planificació, confiança i valorar la innovació que vols implementar**. És important el treball conjunt amb **els docents i veure l'alumnat com a part implicada en la innovació, demanant-los compromís i responsabilitat** davant la millora.

Ella manifesta que creu que ha sortit bé perquè és el grup alt, però **la idea de generalitzar-ho és complicada. Cal convèncer els companys de la metodologia**. També manifesta que caldria adaptar **l'estructura i el funcionament del centre a aquest treball en xarxa**.

7.6. Pràctica educativa: estructura i funcionament

7.6.1. Una estructura i funcionament vertical amb jerarquia directiva. Una direcció que estableix propostes i busca la implicació i participació sense resultats.

L'ISAB té una **estructura i funcionament de tipus horitzontal i vertical molt ferma i establerta amb càrrecs de coordinació, caps de departaments** que s'encarreguen de la gestió amb les directrius de la direcció. En el projecte de centre s'estableix la necessitat de millorar l'equilibri i la coordinació entre l'estructura horitzontal i vertical.

Pla institucional.rtf - 42:20 (97:98)

26.- Es tendirà que els càrrecs de més rellevància pedagògica: coordinacions de nivell, caps de departament, tutories, etc. siguin assumits rotativament pels professors.

27.- Els professors adscrits a un nivell de l'ESO s'organitzaran en equips docents que tindran com a objectiu coordinar l'acció educativa i fer el seguiment de l'evolució dels alumnes.

28.- S'establirà un equilibri entre l'organització vertical (departaments) i l'horitzontal (nivells) pel que fa referència a la periodicitat de reunions, tasques a realitzar, etc."

La direcció **vol millorar el funcionament** de l'ISAB fent-lo més **àgil, participatiu, i buscant responsables dels acords**. L'estratègia per a aquesta millora l'han concretada en la realització d'**unes actes de les reunions àgils i clares, on, a més l'ordre del dia i els temes tractats, hi ha els acords presos amb els docents responsables**. Es busca millorar la informació per a tothom, així com la presa de decisions i la implicació, tot i que **es manifesta que aquesta feina ha quedat reduïda en actes informatives i purament formals**.

"GOVERN I COORDINACIÓ

4. Reforçar els nivells per al desplegament de l'atenció educativa en competències.

5. Potenciar les tasques dirigides a la gestió curricular en competències dels departaments.

6. Mantenir i reforçar totes les xarxes de treball i coordinació de l'Institut.

Projecte de direcció 2011-2014.

3. Reforç de nivells, potenciar xarxes de treball i coordinació:

3.1. Renovació del sistema d'actes de reunions."

Objectius de curs. Pla anual 2010 -2011.

P10: entrev. prof miquel 5abril.rtf - 10:10 (38:38)

"Globalment crec que es pot dir que aquest és un institut que funciona d'una forma molt satisfactòria, en conjunt, val?. Hi ha gent molt potent i jo crec que, a més, en general, hem tingut molta sort amb la gent jove que ha vingut a l'institut...Si et poses a repassar, et vénen noms de molta gent jove que és avui dia un motor important, no? El que passa és que col·lectivament jo crec que no hi ha un projecte col·lectiu, val?I això costa molt i costarà molt que algú l'obri definint un projecte i sumar molts esforços, no?"

P17: entrev. direccoordpedcarles 14abril.rtf - 17:1 (6:6)

"Bé, tu ja saps que hi ha diferents fronts, no? Departaments, nivells, tutors... En certa forma, en teoria, sí que es té una relació directa amb els tutors, fins i tot vaig passant als coordinadors en diferents nivells, hi ha també la pedagògica i la gestió a nivell global de classe, no? Llavors com a actuacions globals, el que m'agradaria aquest any és un any de transició com tots els novells... Això porta diferents problemes... Els temes departaments és

un dels temes que necessito començar a abordar el curs vinent, perquè la meva tasca fins ara ha estat dedicar-me a la gestió de problemes diaris.”

P152: pedagògica 22set10.rtf - 152:1 (13:23)

ACTA DE LA REUNIÓ DE LA PEDAGÒGICA IES SABADELL 22/9/10

“Ordre del dia:

1. Objectius
2. Sortides
3. Recuperacions
4. 1X1
5. Torn obert”

P151: consell escolar 26oct10.rtf - 151:1 (1:10)

ACTA DE LA REUNIÓ DEL CONSELL ESCOLAR 26/10/10

“Ordre del dia:

- 1.- Presentació nova Junta
- 2.- Pla anual
- 3.- Sortides
- 4.- Renovació Consell
- 5.- Torn obert de paraules”

En cursos anteriors, el centre ha buscat **mecanismes d’informació** per a tota la comunitat com a element de participació i implicació: convocatòria per webs, ordres del dia, informació en blocs i intranet, cartelleres generals i d’aules...

Els docents manifesten que tenen **massa informació i que, a vegades, se saturen buscant com prioritzar-la**. Aquesta informació està molt focalitzada a oferir el **que es fa i no en una idea comunicativa d’intercanvi, discerniment, reflexió i dialèctica**. La informació està més canalitzada als docents.

P15: entrev. profmututo1r 14abril.rtf - 15:16 (58:58)

“Qui vol...potser, et diria que tota la informació no te l’acabaries. Hi ha informació en tots els canals, ja et dic... Hi ha actes, que això està molt bé, actes de claustre, actes de comissió pedagògica, de batxillerat, actes de no sé què...Després hi ha tots els blocs, diguem, el que és la intermèdia, tot el plafó, que es pot posar notes.. Jo crec que d’informació, n’hi ha de tot tipus. Quan es necessita quelcom, t’envien un correu, jo crec que informació, n’hi ha, i tu la pots treballar molt bé, no crec que n’hi hagi massa.”

P 4: entrev. profmontse1rDO 14abril.rtf - 4:4 (18:18)

“El DO el que fa es unir una miqueta tota aquesta informació que es va donant dispersa per tots els nivells i pels departament. S’intenta aglutinar i que després, doncs, hi hagi alguna actuació, doncs, per exemple de matemàtiques, ara han fet una programació per nivells... Pel que fa a les instrumentals, també l’hem agafat, vam fer reunions amb els caps dels departaments de català i de castellà perquè ens diguessin una mica què farien a cada curs, què tenien establert. El que passa que, és clar, per exemple, no es pot comparar matemàtiques amb els altres departaments que ho tenen tot...”

47. El centre té uns mecanismes adients d'informació.		
	Freqüència	Percentatge
BASTANT	12	85,7
MOLT	2	14,3
Total	14	100,0

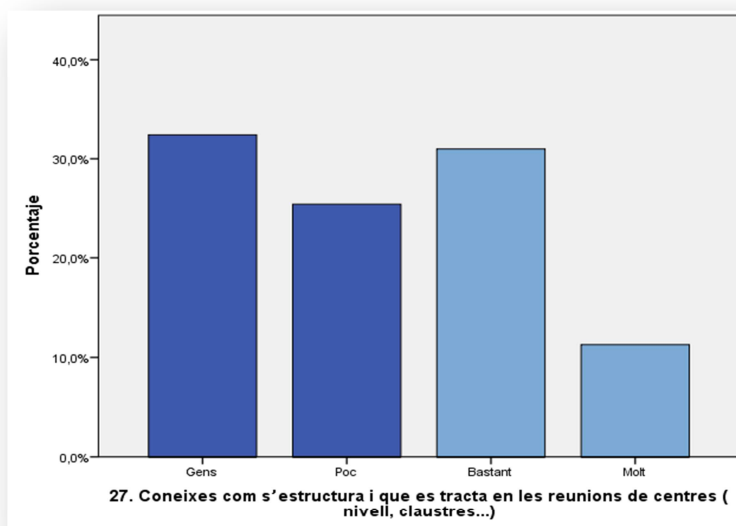
Taula 61. Sistemes d'informació. Professorat

L'alumnat i les famílies senten que estan informades del que passa al centre, però no coneixen l'estructura de centre ni el que s'hi fa. Es pot veure com l'ISAB ha cercat que tots els agents hi estiguin informats, on veuen un element inicial important en la cultura de la participació i democràtica: la informació de tots els agents, encara que és una informació provinent des de la perspectiva de l'equip directiu i dels docents.

L'estructura està dominada per la visió docent, per tant les famílies i alumnat queden en agents per informar i col·laborar. L'alumnat manifesta que coneix les juntes d'avaluació per els delegats hi participen de forma directa.

P21: entrev. alumnhelena1d.rtf - 21:25 (237:237)

"Jo no ho sé ben bé, perquè quan fan les reunions, no era com en el col·legi, que en el col·legi els delegats que teníem a l'escola també feien reunions, i quan venien ens ho explicaven tot. Tenien una llibreta i ho apuntaven tot: el que havien dit els professors, els altres delegats de les altres classes... Però aquí no... mai que han fet les reunions els delegats, han vingut i ens han explicat detalladament cada cosa. Llavors, no sé de què parlen ni res. I això, jo crec, que m'interessa a mi saber-ho, de què han parlat en les reunions."



Gràfic 43. Coneixement estructura de centre. Alumnat

7.6.2. Una estructura estable i un funcionament poc dinàmic. Buscant dinamisme sota la idea d'eficiència i eficàcia del lideratge directiu.

L'estructura i el funcionament de l'ISAB es **concreta** de manera **formal** en: **consell escolar i claustre**. Al consell hi ha representats tots els membres de la comunitat educativa i en el claustre, tots els docents. Es tracta només d'**espais d'informació i d'aprovació de propostes que arriben elaborades** des de l'equip directiu.

La direcció manifesta que **no hi ha participació i implicació i una actitud molt acomodativa, però a la vegada busca l'eficiència i l'operativitat portant les propostes elaborades**. Per millorar això, s'han configurat dues estructures: la Comissió Pedagògica i el grup impulsor del Pla d'Autonomia.

P18: entrev. direccdirectvirg 12abril.rtf - 18:10 (37:37)

"L'equip directiu va intentar al màxim possible implicar el claustre, obtenir informació del claustre, però la gent no té tendència a participar. Només et posaré com a mostra un botó: jo n'he fet un, per culpa de la retallada econòmica, un pla d'estalvi. Hem fet un pla d'estalvi des de la junta i, bé, s'ha enviat per correu electrònic i s'ha fet un qüestionari d'unes set o vuit preguntes que es contesten amb un clic. Doncs d'aquest qüestionari per veure la tendència d'opinió de la gent, per saber fins on podem estirar el pla d'una manera o d'una altra... Doncs no me l'ha contestat ni el 70% del professorat, val?"

P40: entrev. sereapsalva30març.rtf - 40:8 (40:40)

"A mi m'agradaria fins algunes vegades fer més devolucions a equips docents, saps...? Perquè penso que aquell alumne li fas la conclusió??? I el tutor i ho explica tan bé com pot i n'estic segur. No és el mateix que tu sentis que aquell alumne té una cosa que no ho digui un segon, perquè segur que amb tota la bona voluntat es perd informació pel camí. Per tant, a mi m'agradaria més tenir més en compte l'equip docent, l'estructura... Ja em costa moltes vegades trobar l'hora aquí, aquesta mitja hora l'altre, per poder fer la devolució. És unes de les coses que sí que a vegades som una mica bolet..."

La **comissió pedagògica** està representada pels càrrecs docents del centre: caps de seminari, els coordinadors de nivell i l'equip directiu. **S'aporten les propostes de la direcció, per comentar, ampliar, matisar...** i distribuir-les a la resta de docents i als llocs d'aprovació formal.

La intenció d'aquesta comissió **ha quedat en un espai molt informatiu de poca dialèctica i reflexió** i s'ha convertit en un mecanisme de **canalització de les propostes de la direcció envers la resta dels docents**.

P12: entrev. profjcost2 4abril.rtf - 12:5 (58:58)

"Les hores de reunió pedagògica, quan es convoca, podria ser un bon moment per fomentar reunions entre els caps de departament i traslladar la informació a d'altres. Jo en el meu cas, tal com ho estic treballant, és intentar que cada moment, segons el punt en què estem del curs, doncs treballar el que demana segons el moment. Per exemple, a principi de curs, l'objectiu principal era millorar el projecte de recerca, com que la situació era que hi havia professorat que anava i que hi entrava i que no, com per exemple que va entrar una noi quasi ja en baixa de maternitat. Hi havia molta variabilitat, doncs el que van fer directament va ser potenciar el treball de recerca, perquè en el moment que arribés tothom ja sabés de què anava i que ho tinguin una miqueta al cap, no? I després, més endavant, doncs en el moment que entra ja l'1 per 1, ho han començat a treballar també en la reunió de

departament. Un cop vam fer la reunió de competències doncs ara intentem integrar-ho, no?"

P16: entrev. direccapestudismait 6 abril.rtf - 16:19 (65:65)

"Si es pasar información, saberte tú la que vas a explicar a ellos que la pedagógica lo va a explicar a tal y etc. Pero luego llegan al claustro y el claustro realmente, yo creo, que mi sensación es que sirve para comunicar lo mismo que si escribes un *email*, la mitad no se lo miran.. no se entera de lo que estás diciendo. No sirve realmente a la gente para motivar a hacer algo..."

El grup impulsor és una altra estructura amb aquesta **intenció dinamitzadora a partir del pla de millora**, però com ja vam analitzar, ha quedat en **tasques burocràtiques** per justificar el pla a l'Administració i obtenir la dotació econòmica.

Pla de Millora 2006/07 Estratègies			
Responsables	Grup de treball/coordinador/a	Referents	Documents
Departament orientació Comissió diversitat Coordinació pedagògica Coordinació nivell EAP Departament	Carme Rocabert Belen Garcia Marcel Camps Toni Fandón/Virgili Marta Cruz Montse Solé	Diversitat	Protocol AC i exemples Recursos específics Cran/ Crede Protocol aula acollida Protocol aula oberta Vapor Llonch Comissió atenció diversitat
1. Millorar els resultats educatius 2007/09			
Estratègies			
1. Elaboració d'estratègies pel tractament de la diversitat a l'aula i fora l'aula. Responsable: DO/comissió diversitat (CAD) i departaments de visual/plàstica i música.	Activitats 2006/2007	Activitats 2007/2009	
	- Elaboració d'un projecte d'atenció a la diversitat en les àrees de visual/plàstica i música - Elaboració i seguiment d'AC a l'aula seguint la proposta de protocol d'adaptacions curriculars - Organització dels recursos específics d'atenció a la diversitat (AJ/UAQ/AB) en franges horàries (AJ en franges de CV) - Comunicació de les AC en el butlletí de notes - Actuacions del CRAS a l'ESO - Actuacions del CREDA i FESCCA a CCFF - Elaboració del protocol i actuacions a l'aula d'acollida - Elaboració del projecte d'Aula Oberta - Assistència d'alumnat al Vapor Llonch - Projecte d'innovació d'anglès - Proposta d'organització de la comissió de diversitat (CAD)	- Organització de la comissió de diversitat (CAD) - Revisar el projecte d'aula oberta - Revisar el protocol d'AC - Millorar l'elaboració de les AC en l'aspecte curricular i de seguiment de l'alumne - Elaboració del Projecte curricular de diversitat - Revisar el funcionament de les 5 tutories per atendre a la diversitat - Millorar els aspectes organitzatius de l'aula d'acollida - Elaboració des de l'aula d'acollida dels plans de treball dels alumnes per l'aula ordinària, amb coordinació amb el professorat d'aula ordinària - Debatre i reflexionar sobre l'organització a l'IES de l'atenció a la diversitat	

Objectius Estratègics: 1. Millora curricular
CURRÍCULUM 07/08

2. Millora de la cohesió social

ESTRATÈGIES	ACTUACIONS	RESPONSABLES	INDICADORS D'AVUACIÓ
Formació del professorat	- Assistir a les jornades de formació per caps de departament i coordinadors pedagògics - Jornades informatives sobre: nous currículums i Cb's	Coordinació pla millora	Implicació del professorat en la millora curricular
Pla de formació IES	Assessorament sobre competències bàsiques	Coordinació pedagògica	Implicació del professorat en la millora curricular
Elaborar les programacions de 1r i 3r d'ESO, seguint el calendari establert	- Facilitar document d'assemblea de programació - Reflexió en els departaments sobre les Cb's - Elaboració de continguts de 1r i 3r d'ESO - Relacionar els continguts amb les Cb's (1 i 5) - Contemplar les adaptacions curriculars dins la programació	Departaments Coordinació curricular	Millora dels resultats acadèmics de les competències bàsiques
Revisar el procés d'avaluació i recuperació	- Reflexió a la comissió pedagògica sobre avaluació quantitativa i somentaria - Revisió de criteris i procediments de recuperació	Comissió pedagògica Departaments Coordinació curricular	Millora dels resultats acadèmics
Potenciar i facilitar el treball interdepartamental	- Establir els continguts comuns i la seva temporització - Programar i fer el seguiment de les activitats d'innovació (clil, art, pla) intercanvis	Departaments Coordinació interdepartamental	Establiment de relacions entre matèries per part de l'alumnat. Millora de les competències bàsiques, treballades al centre
Potenciar i facilitar l'ús de les TIC	- Formació interna i externa del professorat - Fomentar la utilització de materials curriculars Tic	Coordinació Tic	Millora de l'atenció i motivació a classe

P.80 pac general

P.81 pac general

El funcionament de centre està marcat per **les propostes i informacions que l'equip directiu canalitza als càrrecs envers l'estructura**. L'Administració estableix aquesta estructura aportant càrrecs amb petits incentius econòmics i alguna reducció d'hores per tal de donar suport a la gestió de l'equip directiu.

És un **model directiu empresarial en un sentit clàssic i no actual**, que **no parteix d'un projecte educatiu i curricular comú**, elaborat per consens amb la implicació de tothom. Per tant, aquests càrrecs parteixen no del projecte comú del centre, sinó de **les directrius de l'equip directiu**, per tant **el compromís i la responsabilitat recau sobre la direcció**, així com el lideratge de tipus directiu.

Davant d'aquest model directiu, **els docents estan acostumats a delegar a la direcció el procés o bé o responsabilitzar-se'n**. La cultura democràtica amb aquest projecte comunitari consensuat ha comptat en l'ISAB amb l'oportunitat de l'elaboració **del Pla de Millora i d'Autonomia**, però recordem que s'ha utilitzat com a recull d'actuacions fetes, i amb una visió de projecte de direcció.

El Departament d'Ensenyament **incentiva i potencia** aquesta **cultura democràtica** amb una visió de **lideratge directiu i de càrrecs**. Els centres educatius necessiten **no una visió empresarial tradicional directiva, sinó una línia col·laborativa, de processos d'empatia i construcció comuna dels projectes**.

P18: entrev. direccdirectvirg 12abril.rtf - 18:10 (37:37)

"L'equip directiu va intentar al màxim possible implicar el claustre, obtenir informació del claustre, però la gent no té tendència a participar. Només et posaré com a mostra un botó: jo n'he fet un, per culpa de la retallada econòmica, un pla d'estalvi. Hem fet un pla d'estalvi des de la junta i, bé, s'ha enviat per correu electrònic i s'ha fet un qüestionari d'unes set o vuit preguntes que es contesten amb un clic. Doncs d'aquest qüestionari per veure la tendència d'opinió de la gent, per saber fins on podem estirar el pla d'una manera o d'una altra... Doncs no me l'ha contestat ni el 70% del professorat, val?"

P40: entrev. sereapsalva30març.rtf - 40:18 (85:85)

"En venir en Virgili a les reunions, veus que hi ha una implicació des de direcció, hi ha una implicació en casos concrets que veus que potser hi ha més operativitat, veus el que mana, i t'adones que com a mínim la diversitat compta... Jo veig que abans existia igual, però jo no ho veia o no n'era prou conscient."

P 9: entrev. prof josepg 1r3r 6abril.rtf - 9:9 (87:87)

"Jo penso que ara hem perdut un cert lideratge en el sentit que a vegades estem anant a la reunió del gran grup, que seria el claustre, que és una reunió de molta gent que dóna una sensació molt democràtica, perquè tots som a tot arreu, però t'aporta que els temes no es discuteixin gaire, que es fa com un sistema d'aprovació que és interposat. El claustre no té un gran nivell de discussió, excepte pel tema de portes i lavabos. Llavors és clar que a vegades ens falta, potser el debat de base. Llavors seria si tu arribes al claustre perquè t'aprovin un document que està discutit, discutit, a vegades tornar a sortir la mateixa discussió en el claustre perquè a vegades hi ha gent que no ho veu igual. Però és clar que si tu portes un document que només te l'han passat perquè te'l miris hi ha molt poca discussió. Això a vegades passa en documents formals com el pla de treball, que tu el vas difonent, el vas explicant, però hi ha poc nivell de discussió. Primera perquè es atemptar contra el que elabora un altre, però a més a més, perquè és un document que poca gent te el costum de llegir-se. Llavors en la mesura que tot el que fem són documents d'aquests. Doncs falta una

mica d'implicació i de discussió . A vegades el que en el petit grup del departament, el nivell es discuteix una mica més i jo penso que és el punt en què en aquests moments estem fallant.”

P 7: entrev. carmerocpsico 13abril.rtf - 7:9 (52:52)

“Jo crec que no ha estat gaire consensuat. Als professors de tota manera, ens va venir com donat. Gent que sí, que bé, ja ens venia de gust fer alguna cosa i gent que ja ho saps tu, que era allà, per...”

P 7: entrev. carmerocpsico 13abril.rtf - 7:8 (48:50)

“—Si hi continuo.

—I COM VEUS...?

—Jo penso que això és ocupar-te d'una sèrie de persones que tenen clar el que es fa i cap on es fa... i que moltes altres fan coses, però no les fan pensant que allò forma part del pla de no sé què, del pla de no sé quants... I quan els vénen amb aquells fulls famosos que s'han d'omplir, això carrega molt el personal, Josep. A la millor aquestes coses es fan igual, sense tenir consciència que és al pla, eh? Si el pla ha de servir perquè continuem fent coses, benvingut sigui el pla.”

P 3: entrev. profconxiccorlic3r 13abril.rtf - 3:16 (140:140)

-Sí, perquè ara via correu qui no està informat és perquè no vol, o és que en aquells moments no podem obrir el correu o és perquè no vols... Perquè jo crec que la informació ens arriba bé. El que trobo és que és massa, o sigui molts nivells, molts grups de voler coordinar... I, a vegades, tantes coordinacions no arribem a coordinar-nos bé... Jo penso que hauríem de tancar més i ja està.”

7.6.3. Una estructura del dia a dia: departaments i equips docents, però lligada a les informacions i propostes fetes. Alguns departaments i equip de nivell autònoms buscant més reflexió.

Les reunions de departament i d'equips docents de nivell presenten un **major dinamisme**. Es reuneixen setmanalment i tenen un **alt lligam a la pràctica educativa**. Hi ha la **intenció de lligar el projecte de direcció** als temes que es tracten a les reunions, però hi ha una dinàmica de treball de resoldre aspectes quotidians que no permeten projectar.

Són **espais adequats per a la discussió, debat, reflexió, comentaris... elaborar propostes i prendre decisions**, doncs hi ha una **visió interdisciplinària** i el nombre de docents és menor per poder interactuar i implicar-s'hi. Però sovint, queden en **espais informatius, on els càrrecs aporten les informacions**.

La dinàmica de les reunions **està marcada pel coordinador o pel cap de departament amb informacions concretes** o amb **tasques del dia a dia**: sortides, festes, optatives... Els temes més curriculars innovadors del Pla Anual —projecte 1x1, formació per competències...— s'aborden poc i sense unes estratègies de treball.

P 1: entrev. prof sebasccord3r 6abril.rtf - 1:11 (65:65)

“Home, jo crec que anem des de temes organitzatius a festes, adequant les normes generals a temes concrets, és a dir, irreals. Per exemple, aquesta última acta que t'he passat: ¿Què

podem fer per què a tercer millorin els resultats acadèmics? Parlen d'actuacions absolutament concretes."

P16: entrev. direccapestudismait 6 abril.rtf - 16:18 (58:58)

"Yo creo que el profesorado siempre espera a que le digas lo que tienes que hacer, nadie dice por qué no hacemos tal cosa... La mayoría no toma iniciativa, entonces, claro, siempre este tipo que tienes que ir diciendo ahora hay que hacer esto y se ponen."

Es posa de manifest **aquest doble discurs** entre la **intencionalitat participativa i de responsabilitat conjunta**, però fer **reunions poc reflexives i dialèctiques**, doncs es **busca l'eficiència i eficàcia** de les reunions. Aquest procés genera **acomodació docent, representativitat** i no sentir-se responsable i compromès.

P 7: entrev. carmerocpsico 13abril.rtf - 7:7 (42:42)

"Saps què passa? Els equips de nivell, jo crec, que depèn molt de qui el forma i de la coordinació, no? Perquè, per exemple, nosaltres ja hem començat a dedicar una estona de l'equip de nivell a parlar de nanos, cosa que sempre era com un reclam històric aquí, en el centre. Ho hem aconseguit ara, ho hem fet fa poc. Hem dit, va, mitja hora de coses varies...Per exemple, ahir vam dedicar mitja hora a parlar de casos d'alomes i tal. Per què els altres nivells jo els desconec, puc parlar del meu. Costa. Això costa amb els nivells classes."

P 3: entrev. profconxiccorlic3r 13abril.rtf - 3:17 (142:142)

"Jo estic donant dos nivells i només puc assistir a la reunió d'un, a mi això... a veure, ja me'n assabento, em llegeixo les actes i tal, però no sempre et pots llegir les actes, no? I no tothom es vol llegir les actes. Llavors quedem una mica desvinculats del segon nivell que fem, però que estem inclosos en l'equip docent, i això a mi no m'agrada. I després trobo que aquest any no, però quan he estat tutora, la reunió de tutors, la reunió de nivells, o, sigui, hi havia coses que qui té més d'una reunió, les escoltava tres vegades."

P9: entrev. prof josepg 1r3r 6abril.rtf - 9:4 (65:65)

"...el nivell de primer és molt reduït: per una banda és un nivell reduït, doncs mira és més fàcil de portar una reunió, és veritat, són menys crits a la reunió, però a l'hora portar a terme aquells acords que s'aprenen a la reunió també hi ha molta menys gent i jo diria que hi ha altra gent que no rep ni els acords o que sap que estan penjats, però que no... Per això dic que és una estructura que s'està diluint en el sentit que són uns quants que tiren del carro i, a vegades, costa que els coordinadors siguin capaços de ser un altaveu de la informació. Llavors aquí depèn molt de la facilitat que tingui el coordinador de, per exemple, entregar correus."

P10: entrev. prof miqu1 5abril.rtf - 10:12 (42:42)

"Hi ha alguna cosa que no m'acaba de convèncer, però no sé com es pot solucionar... I és que els equips de nivell hi falta professorat, és a dir, hi ha professorat que fa classes en aquest nivell i que no hi és perquè està assignat a un altre nivell, no? I després que s'hauria d'aconseguir, i això és imprescindible, és fer subequips de nivell perquè un centre de quatre línies i cent i escaig alumnes per nivell, o fas àmbits més petits o el seguiment queda una mica troncat, no? I això és una cosa que a l'hora de fer els horaris no s'aconsegueix mai. Aquest és un punt feble que tenim, no? Important.

Els **departaments de matèria**, com a **espais generadors d'innovació didàctica, metodològica... curricular**, queden també en espais de tràmit i d'informació. Hi ha la impressió que **no es poden abordar els temes d'innovació i currículum per falta de temps**, però pensem que també esdevé una falta d'estratègies de treball, parlant "d'adormida curricular".

P 7: entrev. carmerocpsico 13abril.rtf - 7:26 (143:143)

"Hi ha una adormida general... els departaments estan adormits a nivell pedagògic i curricular."

P 7: entrev. carmerocpsico 13abril.rtf - 7:6 (38:38)

Des de fora, veus que sí que hi ha departaments que tenen molta cura dels aspectes pedagògics, d'organització i tal, i departaments que van a *salto de mata* i que gairebé mai fan reunions, ja ho saps. I al nostre, se'ns menja la problemàtica diària, no? Ens falta espai. Jo recordo que teníem dues reunions i que una la dedicàvem al que va passar i l'altre a treball, te'n recordes? Fa un parell d'anys que ho vam fer. Per a mi allò va ser fantàstic, perquè vam poder treballar coses."

P17: entrev. direccoordpedcarles 14abril.rtf - 17:2 (12:12)

"No existeix un moment que suposo que hauríem de trobar-lo, per reunir-nos amb els caps de departament i poder parlar de programacions de flexibles, de l'1 per 1, de coses purament pedagògiques, no? Aquesta part és la que hi ha hagut problemes, que espero que se solucionin el curs vinent, no? Difícilment abordables.

P12: entrev. profjcost2 4abril.rtf - 12:7 (66:66)

"Sembla que alguna cosa queda més per als departaments, i alguna cosa que en general seria des de la via pedagògica, bé, però que acaba sent més a nivell informatiu..."

P 4: entrev. profmontse1rDO 14abril.rtf - 4:2 (16:16)

"El que fem a la reunió és que tots intentem gestionar una mica els recursos: doncs dir si aquests alumnes cal que entrin en el flexible o no, si es adequat. Escoltem les opinions del professorat de nivell i del tutor sobretot i nosaltres li diem la nostra. Sempre intentem que el DO hi tingui l'última paraula, però no jo, com a cap, sinó el DO com a equip perquè penso que ha de ser així... Jo penso que una persona sola no ha de decidir una cosa, es pot proposar, però jo penso que és un tema a discutir entre tothom, almenys a mi m'agrada tenir aquesta sensació."

P 3: entrev. profconxiccorlic3r 13abril.rtf - 3:21 (156:156)

"No, això ho fem més en el departament, perquè en a la reunió d'equip docent a vegades es troba a faltar això, que ho hem comentat, molta informació del coordinador, però perquè l'ha de donar i després parlem poc dels nanos. Que això aquest any a quart s'ha demanat, i intentem que els últims vint minuts siguin així, no? O sigui una repassada ràpida per parlar el tutor, comentant alguna cosa puntual d'algun alumne, perquè jo penso que necessitem parlar dels alumnes i a vegades no ho fem."

P 3: entrev. profconxiccorlic3r 13abril.rtf - 3:19 (148:148)

No, a nivell de departament bé, el que passa és que tota la informació és molt ràpida i el cap és que ha de fer l'acte i recollir-ho tot, és tot com molt... Ho fem tot, però perquè hem de complir i aprofundim poc, és a dir, oblit de l'acte... O sigui és tan important fer l'acte de veritat o oblida't d'anotar perquè després ho necessito per a la memòria. Bé, és que a mi em molesta molt la paperassa.

Alguns docents més dinàmics i innovadors en el disseny curricular manifesten **una falta de cultura de treball en xarxa i col·legiada**, així com una **formació inicial i continuada dels docents en metodologia i didàctica**.

Destaquem que **l'equip docent 1r d'ESO i el departament d'orientació i de matemàtiques**, que **busquen sortir-se de la cotilla informatiu**, realitzant tasques reflexives i d'innovació envers la pràctica educativa. Per exemple, en les **reunions de primer**, es busca dedicar temps en cada reunió a parlar d'alumnes; el departament

d'orientació reflexiona en relació amb els seus projectes interdisciplinaris; i el departament de matemàtiques elabora de manera conjunta uns materials graduats de matemàtiques per atendre la diversitat.

En aquest àmbits, **coincideixen persones** que eren en **els inicis de la implantació de la LOGSE i tenen una visió educativa oberta i flexible**. Però podem dir que **no lideren els processos**, sinó que van fent aquest **treball en xarxa i reflexiu de forma autònoma i independent al projecte de direcció**.

Les dimensions de la pràctica educativa: currículum i estructura i funcionament analitzades posen de manifest com hi ha en l'ISAB unes actuacions que cerquen aquesta intencionalitat de procés envers un marc d'èxit inclusiu. Certament, entre les pretensions i la realitat hi ha un decalatge, però es viu com a reptes per avançar. La pretensió i la pràctica compten amb la innovació, formació i avaluació per caminar, aspecte que tot seguit analitzem.

7.7. Innovació: avaluació, formació i treball en xarxa

7.7.1. Uns mecanismes d'avaluació del pla de millora massa burocràtics. Intent de fer-los més concrets i lligats a la pràctica educativa.

L'equip directiu de l'ISAB ha elaborat uns indicadors d'avaluació del Pla **de Millora i d'Autonomia** a partir d'una formació per als directors impartida des del Departament d'Ensenyament. **Aquest pla compta amb un equip impulsor**, que planteja que és molt complex el mecanisme d'avaluació del pla de millora degut a les ponderacions, impacte, eficiència i eficàcia, que és un model d'avaluació de qualitat no fonamentat en el procés, com s'ha explicat al capítol 1

P. 81 pac general

Coordinació ceips- Fitxa indicadors PAC 2008/09. 26 de maig 09

ESTRATÈGIES	Ponderació	ACTIVITATS	Ponderació
1.1-Coordinació dels departaments de llengües i matemàtiques amb els dels Ceips adscrits per acordar eines de millora curricular	20%	1.1.1-Treball sobre millora curricular en expressió i comprensió lectora amb les àrees de llengües i matemàtiques acordant estratègies de treball comunes.	40%
		1.1.2-Realització d'activitats conjuntes dels alumnes de 6è de primària amb els de 1r d'ESO	30%
		1.1.3-Programació i seguiment conjunt dels projectes d'innovació (PELLE i CLIL) de ciències en anglès	30%
TOTAL			100%

P16: entrev. profjcost2 4abril.rtf – 12:2 (46:46)

“-Si... és un galimaties que ens diu: què hem de posar. Però els impulsors no hi ens aclarim, per tant, preferim manegar-ho nosaltres, ja que si això ho veuen els docents... Al final és burocràcia i punt.”

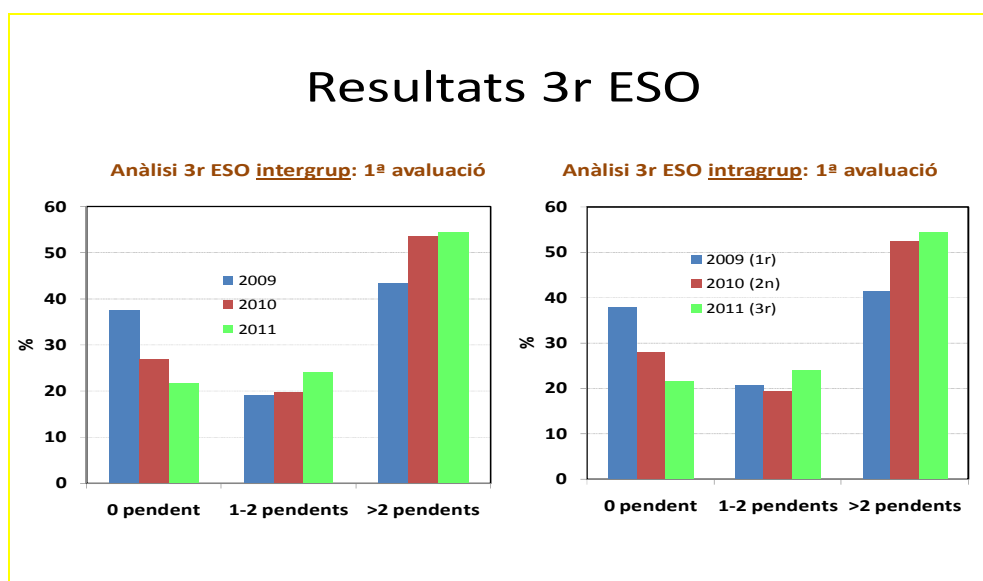
Cal tenir present que són indicadors que no tenen una base real de projecte de millora, per aquest motiu, queden en un circuit que no ajuda el repte i la finalitat de l'avaluació: cercar la millora.

El **projecte de millora** ha estat vinculat des del Departament d'Ensenyament a un **lideratge directiu amb docents impulsors**, però no ha aconseguit l'impuls en la millora amb un **lideratge col·laboratiu**.

La nova direcció ha buscat establir uns **mecanismes d'avaluació més reals concretant-los amb el projecte dels agrupaments flexibles d'instrumentals**, per a la qual cosa **ha dissenyat analitzar en els equips docents els resultats al final d'avaluació** per ajustar-los.

Es valoren les **estratègies d'avaluació com a imprescindibles per als processos de millora**. A l'ISAB els agrupaments flexibles parteixen d'una base no inclusiva, però es necessita que s'avalui des d'una perspectiva on intervinguin tots els agents i **no només dels docents**.

P100: ppt resultats 1a avaluació_002.jpg – 100:1 (44:535)



P15: entrev. profromututo1r 14abril.rtf – 15:13 (50:50)

"Llavors l'altra lectura que deia en Ramon, és clar, ara els grups petits han millorat perquè el nivell és tan baix que aquests alumnes no escoltaran mai segons quins conceptes ni de matemàtiques ni de cap tipus. És tan baix que al maig encara no sabran segons què. Perden divisió un percentatge elevadíssim del que són que, altres vegades, els podria sonar o alguna cosa, encara que no ho sàpiguen si que els podria sonar. Per tant, els resultats encara que siguin millors tampoc són ideals, però clar, les lectures són... És aquesta lectura...Cadascú fa les lectures que vol. Jo no veig que..."

7.7.2. Un projecte de formació de centre lligat a propostes de millora, però sense espais per a la innovació de propostes.

El centre té una proposta de formació aprovada en el pla anual: **com treballar i avaluar per competències el projecte 1x1**.

Objectiu del pla anual 2010-2011.

2.3. "Curs de formació del professorat: **La programació de la docència en un currículum per competències**. 5 sessions en dimecres de 15:30 a 18:00 de gener a març. Es demanarà reconeixement com a curs de formació de 13 hores."

56. El centre desenvolupa una formació interna que reverteix en el projecte de centre		
	Freqüència	Percentatge
POC	1	7,1
BASTANT	12	85,7
MOLT	1	7,1
Total	14	100,0

Taula 62. Formació interna en el projecte de centre. Professorat

La **formació de centre en competències**, programada per als mesos de febrer i març, ha comptat amb l'assistència de la majoria de docents. **Els docents valoren de manera molt satisfactòria** la formació "**Ensenyar i avaluar amb competències**", realitzada per M. Reyes Carretero i Núria Sunyé de la Universitat de Girona/SINTE.

P 4: entrev. profmontse1rDO 14abril.rtf – 4:26 (123:123)

"Bé, mira, sí hem fet un curs de competències que ha estat prou bé. A mi no m'ha desagradat eh...El que passa que hi estem treballant..., representa. Aquest any ens han de donar el marge per l'any que ve ja programar competències. La dona que ha portat el curs ho feia molt bé... Ho va fer bastant amè i agradable i molt distès. Em va agradar... La llàstima és que vaig enxampar dos cursos i se'm va fer una mica pesat... La resta suposo que és l'1x1, el que passa que aquí em queda molt lluny, molt lluny, no m'hi he posat i sé que m'hi hauria de posar, perquè estic precisament a l'equip docent de primer que sí que fan 1x1, però bufff, a mi em costa..."

P17: entrev. direcccoordpedcarles 14abril.rtf – 17:6 (21:21)

"Bé, les competències, jo crec que seria el tema estrella, oi? Llavors sobre aquesta base hem..., això implica un canvi d'organització molt gran. Ahir vam tenir una xerrada amb una noia de Sis, que és un institut pilot molt maco on treballen per projectes que tenen molt poques hores de matèria de classe magistrals... Llavors la nostra idea seria començar a canviar la filosofia dels departaments que donaven utilitats autèntiques, utilitats competencials i, a llarg termini, oferir classe a la tarda probablement de projectes, projectes de matèries i deixar, d'una banda, l'ensenyament clàssic que hem tingut fins ara i preocupar-nos de desenvolupar, de fer l'alumne competent quan arriba a quart, que és un dels problemes que tenim. I d'altra banda, el tema de diversitat, que és un dels punts importants que té el Virgili. El flexible, basant-se en una mesura inicial, l'objectiu inicial era fer un òptim tractament de la diversitat tant per dalt com per baix. El resultat fins ara, tot i que hi ha postures mes escèptiques i alguna d'adeptes... Hi ha qüestions, objectius, com són els resultats acadèmics. No sé si vas veure les estadístiques?"

P16: entrev. direccapestudismait 6 abril.rtf - 16:10 (40:40)

"Yo creo que este año estamos aprendiendo, yo veo que más o menos, dijéramos, las líneas que sobre todo Virgili quería proponer y tal, está intentando que intentemos trabajar en competencias, no? Cosa que ya hemos empezado hace muchos años, pero nunca nos subimos al carro realmente. Yo creo que con este curso nuevo de competencias el año que viene realmente empezaremos a trabajar en competencias, pero de manera oficial, de hecho ahora en julio quiere hacer otro curso de este tipo."

Aquesta formació **no ha comptat amb un treball d'innovació en la pràctica educativa, ni ha generat un treball de propostes d'actuació des de l'estructura i funcionament de centre**. Sí que s'ha dut a terme una **experiència puntual en l'agrupament flexible de matemàtiques alt de 3r**, com ja vam analitzar en la dimensió curricular.

P171: observ. aula mates 31 8abril.rtf - 171:1 (4:8)

"Maite diu el que han de fer:

- Reparteix 3 estudis i, com a grup, n'han d'escollir 1.
- Han de posar en marxa tot el que han treballat en grup.
- Han d'ajudar i compartir el coneixement i l'aprenentatge que han fet.
- Només hi haurà un treball per grup i hauran de repartir responsabilitats i tasques."

P171: observ. aula mates 31 8abril.rtf - 171:3 (25:26)

"Maite em pregunta què em sembla i li responc que bé, que hi ha un ambient de treball i que els alumnes comenten la tasca.

Maite opina que això surt bé gràcies al fet que es tracta del grup alt. Jo li dic que com a experiència està bé fer-ho i així traslladar-ho a altres grups més baixos."

Els docents posen de manifest que **les formacions i innovacions no tenen uns espais en l'estructura i funcionament** que portin a **construir de manera dialèctica, reflexiva amb propostes d'actuació concreta**. Per tant, queden en formacions sense un impacte en la pràctica educativa.

El projecte de centre de formació i innovació necessita que **tingui un impacte en el projecte educatiu i curricular** per tal d'enriquir-lo i millorar-lo, per tant cal una plantilla estable.

54. El centre té moments de reflexió pedagògica.		
	Freqüència	Percentatge
GENS	1	7,1
POC	10	71,4
BASTANT	3	21,4
Total	14	100,0

Taula 63. Reflexió pedagògica en el centre. Professorat

P12: entrev. profjcost2 4abril.rtf - 12:2 (46:46)

"Si... ja tinc el perfil de docent, el problema és que hi ha moltes coses que hi ha en un institut, que demanen molt de temps i moltes hores tant aquí com a casa i al final has de poder anar abraçar fins allà on pots arribar, no? Però, sí, en aquest any, com a cap de departament, estem intentant encaixar tot el que teníem per millorar de l'any passat amb el tema del projecte de recerca de quart, que l'hem estat millorant i perfilant tot molt més. Aquest any hem integrat el Moodle per a tot el professorat, i llavors els lliuraments es fan a través del Moodle... I llavors amb el tema d'un per un, es fa al primer i segon d'ESO."

P 4: entrev. profmontse1rDO 14abril.rtf - 4:21 (83:83)

"Perquè tenim una barrera, perquè fora podem actuar poc, és a dir, podem actuar...,podem ajudar la família, per exemple... Jo penso en casos mes fumuts, no, nanos concrets que si se'ns escapa i aquí a vegades.....em queda aquella recança de dir... ostres. Però tinc molt clar que jo arribo fins aquí, i que faré tot el que pugui a dins, a fora, el que em deixin."

Tothom és part de la innovació i formació, no només els docents, doncs són tots els agents els que formen part de la millora amb **responsabilitat i compromís** de tothom (Imbernon, 2007).

7.7.3. Un centre formador d'alumnat en pràctiques. Experiències d'innovació puntuals, aïllades i no integrades en el projecte de centre.

L'ISAB és un **centre formador d'alumnat de la universitat** en formació inicial. Aquesta experiència és **valorada pels implicats com un procés enriquidor**, ja qu **comporta millorar la docència** com a modelatge i **aprendre d'aquest** alumnat en formació. També **l'alumnat del grup sent que forma part** d'aquesta formació, encara que no sigui d'una manera intencionada i conscient.

La **formació queda en un fet individual i particular** que **no es comparteix a nivell comunitari**, ni genera reflexió, intercanvi... per a la millora de la pràctica educativa.

P10: entrev. prof miqu1 5abril.rtf - 10:3 (15:16)

el fet de tenir alumnes de màster, de pràctiques, això de quina manera enriqueix a tu, eh?

"A mi m'enriqueix, sempre he tingut la sensació que en sabia poc, no? Quan estic en contacte amb gent que surt de la universitat, que se suposa que està ben preparada, bé, els falta molta preparació en segons quines coses, però t'adones que és gent molt preparada amb moltes altres; intentes fixar-te com funcionen, el que fan i jo crec que he après bastant d'aquesta gent, no?, Quant al tipus d'activitats, quant a la manera d'abordar el tracte amb els xavals, vull dir una forma diferent a la meua de sempre, jo n'he après segur, segur..."

P. 42. Pla institucional rtf (43-53)

Missió IES Sabadell:

"L'institut ofereix a l'alumnat un lloc de contacte amb el món de les noves tecnologies i afavoreix el treball multidisciplinari del professorat per dur a terme projectes d'innovació on les noves tecnologies (TIC) serveixin per crear entorns de treball i adquirir coneixements dinàmics, ràpids i efectius.

L'institut facilita la continuïtat de la formació dels alumnes del centre que acaben l'ESO amb el batxillerat i els cicles formatius. I orienta els alumnes que acaben l'ESO sense la titulació de graduat procurant que accedeixin a cursos de formació ocupacional o Programes de Garantia Social (PGS).

L'IES Sabadell participa en la formació d'alumnat dels Cursos d'Aptitud Pedagògica i màsters en formació inicial d'educació secundària.

Es potencien aquelles activitats que afavoreixen el contacte i l'intercanvi de professorat i alumnat del nostre centre amb el d'altres centres educatius tant estrangers com del propi estat."

Visió IES Sabadell:

"*Ser centre referent com a formador en màsters de formació inicial. (formació de cap i màster de la Universitat de Barcelona, la Universitat Autònoma de Bellaterra, Pompeu Fabra)

*Ser un referent en la formació innovadora i l'atenció a la diversitat (CLIL: content language interactive learning, grups de recerca de la UAB i l'ICE (Institut de les Ciències de l'educació), AI (atenció individual), AB (aprenentatges bàsics), aula oberta)."

Pla Institucional PAC

També, dos professors del centre fan una **experiència CLIL - AICLE** (Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües Estrangeres) de realitzar **els continguts d'un tema de ciències en llengua anglesa** amb l'alumnat de màster de la UAB. Aquesta **experiència innovadora, amb metodologia de treball cooperatiu i estratègies inclusives**, queda en **un fet aïllat i desconegut** per a la resta de docents i comunitat educativa. Tampoc és compartit dins del mateix departament de ciències i anglès.

P180: DIARI1.rtf - 180:13 (32:32)

"Interessant la innovació de ciències en anglès. Es treballa en grup i es busca que l'alumnat i els grups facin una autoavaluació del procés i del que han après. L'inconvenient és que ha estat a la tarda i l'alumnat estava cansat. També el fet d'haver alumnat en pràctiques que han ajudat a la implementació del projecte. Ha sorprès com l'alumnat participava en anglès, i buscava la manera d'oralitzar, fins i tot, alumnat amb dificultats i estranger."

P159: observ. aula ciènciesanglès projecte aicle 1r 31març.rtf - 159:7 (55:58)

"L'Elisabeth, el Miquel i la del màster van passant aclarint vocabulari amb els alumnes.

El Samuel ja comença a aixecar-se i estar neguitós.

El Miguel comenta que la Djamesi fa 5 mesos que està aquí i està una mica deixada, encara que ella es posa i té molta actitud.

Hi ha molt d'interès per fer el que es demana, però crec que està tot molt atapeït de coses i necessiten temps".

P159: observ. aula ciènciesanglès projecte aicle 1r 31març.rtf - 159:3 (11:12)

"L'Elisabeth, el Miquel i la noia del màster van passant pels grups demanant consignes, pautes...

Ara comença la posada en comú."

Aquestes **experiències individuals i concretes no estan integrades en el projecte de centre**, la qual cosa comporta que **quan els professionals canvien de centre les experiències es deixen de realitzar**.

52. Entre els docents hi ha un intercanvi metodològic i didàctic.		
	Freqüència	Percentatge
GENS	3	21,4
POC	6	42,9
BASTANT	5	35,7
Total	14	100,0

Taula 64. Intercanvi metodològic entre docents. Profesorat

La innovació i formació en un projecte comunitari comporta un treball en xarxa, i de com les individualitats es recullen de manera responsable i compromesa en el projecte institucional, cercant el lideratge cooperatiu i treball cooperatiu.

7.7.4. Docents amb una manera de treballar individual. Cultura de treball comunitari i en xarxa amb cultura de la participació i implicació.

L'ISAB té un treball en xarxa amb altres entitats externes, però queden acotades en col·laboracions puntuals amb serveis socials, centres de salut...

P41: entrev. servsocialnuria14abril.rtf - 41:11 (53:55)

"A ver yo la impresión que tengo y partiendo que yo ahora llevo un tiempo y que nos hemos centrado en mucho trabajo con la familia, con gestionar, con sacar, cosas que parecían prioritarias en ese momento con las familias de vivienda, y eso ha hecho que se ponga esta educadora también en secundaria, porque estábamos tan volcados en tratar esas cosas que olvidabas otras."

Destaquem el treball en xarxa del programa Salut i Escola, on la infermera de pediatria del centre de salut és unes hores al centre en una consulta oberta i col·labora en la formació preventiva en sessions de tutoria. Valorem l'empatia i la connexió de la infermera amb l'alumnat per la proximitat en la relació.

El **treball en xarxa es realitza en una estructura que ho permeti**, però a la vegada d'una **cultura i visió de treball docent** que vagi **més enllà de l'individualisme**. L'ISAB pensem que compta amb aquesta estructura i funcionament.

També el treball en xarxa busca **treballar de manera conjunta amb persones afins**, aspecte que és positiu, però pensem que **s'acota el consens i la diferència de postures per construir** de manera responsable i compromesa un projecte de centre, per tant és important cercar lideratges cooperatius (Fullan, 2001).

P43: PROJECTE DIRECCIÓ INSTITUT SABADELL 2010_2014.rtf - 43:9 (147:151)

"24.-Es motivarà el personal docent i no docent amb la finalitat d'afavorir el treball conjunt i la continuïtat en el centre i, alhora, dur a terme davant l'administració les gestions que la permetin."

P12: entrev. profjcost2 4abril.rtf - 12:3 (48:50)

"... trobes una mica que el centre, IES Sabadell, té una estructura organitzativa que permet tot aquest treball en xarxa, col·laboratiu, entre els docents?
Sincerament, gens..."

P 7: entrev. carmerocpsico 13abril.rtf - 7:5 (32:32)

"Això vol dir que amb aquella persona has de parlar. I no tan sols això, sinó treballar entre nosaltres, per exemple quants projectes iniciariem al tema d'explicar contes als nens petits, el teatre, el vídeo, el famós vídeo... Són coses difícils d'articular i que segur que tots tenim i hi hem tingut bona predisposició. I això parlant que les relacions interpersonals funcionin..."

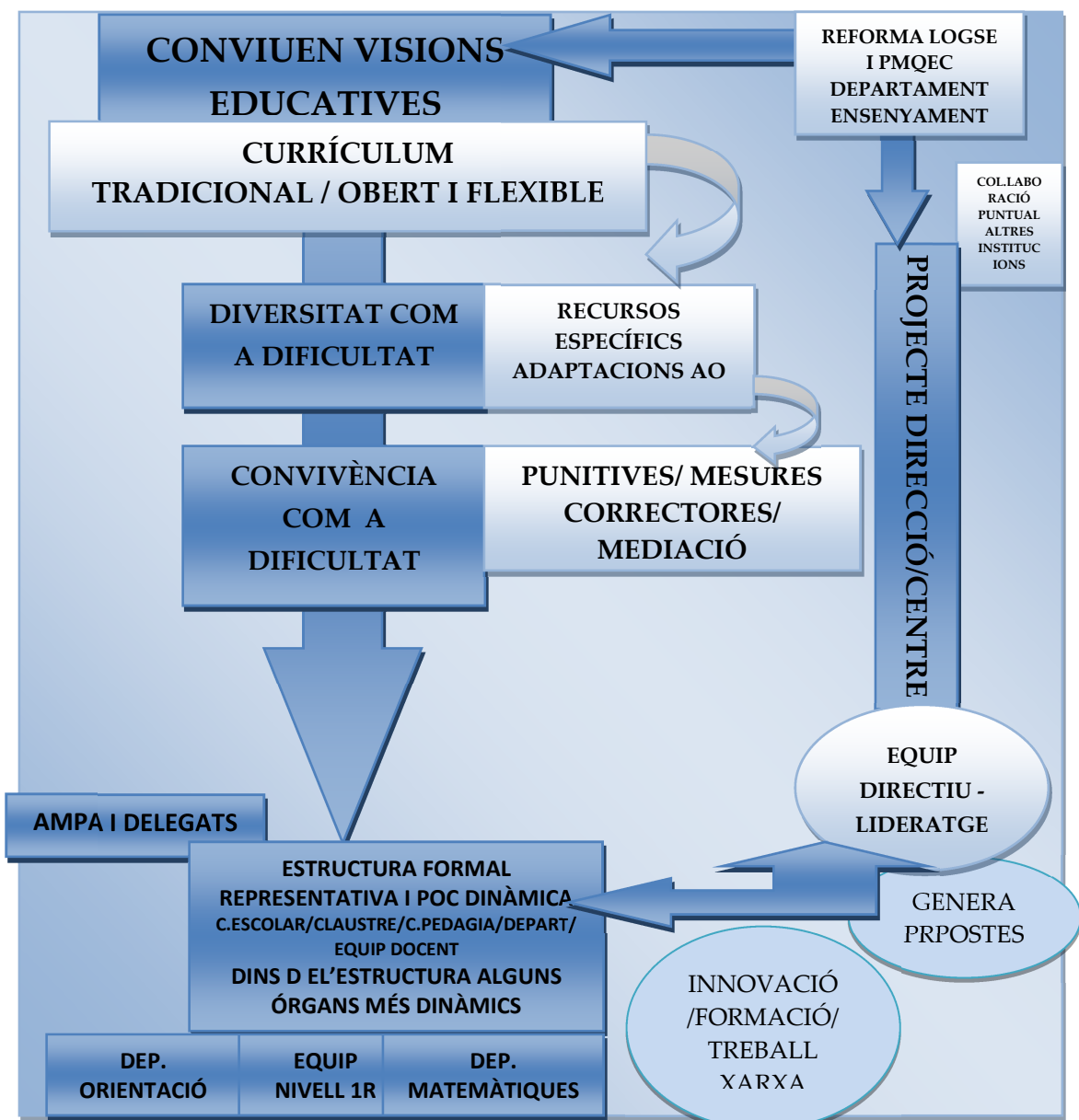
P15: entrev. proffromututo1r 14abril.rtf - 15:18 (62:62) "Treball en xarxa, ja saps que aquí, cadascú al seu departament és una república independent. Ja ho hem intentat moltes vegades i cada departament funciona com una república independent, tenim uns criteris que moltes vegades..."

En el **projecte de direcció**, hi ha una **intenció de potenciar el treball en xarxa**, però s'estan cercant els mecanismes. El **Departament d'Ensenyament també veu aquesta**

importància, però les institucions educatives han de cercar aquesta visió de treball cooperatiu en detriment de l'individualista (Vila Merino, 2006).

Les dimensions conceptuals i la pràctica educativa en l'ISAB busquen en la formació, innovació, avaluació i treball en xarxa l'impuls per continuar avançant en un marc inclusiu, però costa que la dimensió d'innovació, a causa d'aspectes d'estructura i funcionament, s'apropi a la pràctica curricular. Per tant, aquesta feina queda en experiències puntuals i no en un treball col·lectiu de projecte de centre.

Com a conclusió d'aquesta anàlisi en les seves dimensions, es presenta un quadre resum, així com una caracterització relacional en els elements analitzats de l'ISAB.



Gràfic 44. Quadre de síntesi descriptiva de l'anàlisi de l'ISAB

7.8. Caracterització de l'institut de Sabadell

L'ISAB es troba en un context socioeconòmic i cultural mitjà-baix on l'alumnat i les famílies se senten molt identificats amb el barri de Sabadell, així com amb les seves institucions: centre d'atenció primària, centre cívic, poliesportiu, etc. i els dos centres de l'etapa de primària de referència.

Les relacions entre les institucions són puntuals i de col·laboració sense un projecte comú o de continuïtat en el cas de les etapes educatives. Destaca el projecte de Salut i Escola, on la infermera del pediatra fa una tasca dins del centre de suport amb una alta empatia amb l'alumnat.

La matrícula del centre és acceptada i considerada com a reflex de la realitat del barri i es valora com a molt "normalitzada".

El centre està marcat per una perspectiva docent amb una trajectòria de centre experimental de la reforma LOGSE, que va constituir un grup de docents específics per portar-la a terme, tot i que hi han hagut canvis de docents que va generant noves situacions.

Els lligams amb el Departament d'Ensenyament són de col·laboració i d'intent de seguir les noves directrius adequant-les a les pròpies necessitats de centre. En l'actualitat estan immersos en el PQMEC, però que ha estat aprofitat no com a projecte envers la millora, sinó com a recull de la trajectòria de centre fins ara. La col·laboració no vol dir una confiança amb l'Administració, que es veu molt poc segura i canviant en les directrius.

En el centre hi ha dues visions educatives: l'actual i la més tradicional. No es viuen com a enfrontament de dos grups, sinó amb la idea de com realitzar processos envers el nou sistema, malgrat que amb l'entrada de nous docents hi ha un remor de millor el sistema anterior. També dificulta l'acomodació i el desgast d'un projecte poc renovat.

En aquest sentit, el nou equip directiu ha focalitzat l'ideari de millora, que estava en l'atenció a la diversitat i la cohesió social, en l'àmbit curricular: agrupaments flexibles, projecte 1x1 i treball per competències. Aquests aspectes s'han aprovat formalment al Claustre i a Consell Escolar i han reportat una formació per als docents, però que no han significat una implicació responsabilització més grans, sinó un "vot de confiança".

Aquest nou repte de millora queda en mans del lideratge directiu, que genera propostes i mecanismes d'avaluació que es porten a l'estructura formal docent per informar sense gaire implicació. L'equip directiu topa amb dificultats en les estratègies i els mecanismes. En aquest sentit, destaca com l'AMPA i els delegats estan acotats en aquesta participació, però es veuen com a simples col·laboradors i des de direcció

s'atura qualsevol altra intenció. En el cas dels delegats, els alumnes valoren molt positivament la seva participació en una part de les juntes d'avaluació.

L'estructura del centre és formal, establerta i representativa, alguns òrgans amb docents més lligats a la reforma LOGSE busquen un major dinamisme curricular i de centre: Departament d'Orientació, Matemàtiques i Equip Docent de 1r d'ESO.

El Departament d'Orientació és qui es fa càrrec de l'atenció a la diversitat de centre en recursos específics a partir d'una estructura horària i tipologia d'alumnat molt establerta: NEE i immigrant i alguns alumnes disruptius. Aquesta s'organitza en recursos específics: aula d'acollida, aprenentatges bàsics, agrupament flexible instrumental baix, aula oberta... En aquests recursos, destaca la unitat de sords UALL, imposada per l'Administració a causa del tancament d'un centre d'educació especial. Aquesta unitat queda aïllada i es busca la manera que s'integri en determinats moments en el dia a dia de centre.

Els professionals que la formen, en gran part, estan relacionats amb l'origen en la reforma LOGSE. En les reunions del DO es parla de l'alumnat i les seves característiques, però es posa més accent en els recursos i la manera de treballar. S'ha establert una metodologia de treball per projectes interdisciplinaris i centres d'interès que, amb els nous agrupaments flexibles baixos, es pretén una portar a terme la idea d'anivellament que no agrada per la insatisfacció de donar una resposta a les necessitats de l'alumnat, i es vol recuperar la línia de treball.

El DO també ha tingut una preocupació de com l'alumnat amb NEE i immigrant està atès a l'aula ordinària, buscant que el professorat dissenyi i elabori els plans individuals o adaptacions curriculars. Tot plegat ha quedat en un fet protocol·lari, ha generat una sensibilitat envers aquests alumnes a l'aula ordinària i s'han buscat situacions puntuals de simplificar activitats, treballs, proves...

El Departament de Matemàtiques, que també compta amb docents en aquesta trajectòria de LOGSE, està elaborant un materials de diferents nivells d'activitats per tractar la diversitat a l'aula. També destaquem com una docent d'aquest departament implementa una bona pràctica de treball cooperatiu en competències, a partir de la formació de centre en "treballar i avaluar per competències", malgrat que queda en un fet aïllat i sense compartir.

El projecte de formació de centre és valorat molt positivament, però es manifesta que en l'estructura no hi ha espais i moments per poder dissenyar, reflexionar, proposar, implementar i valorar.

La diversitat queda concebuda com a dificultat categoritzada que cal tractar en recursos específics per compensar i donar competències, però les expectatives són que l'alumnat pugui progressar i promocionar si va realitzant un bon procés. Tot i el treball

realitzat, el circuit aturat o amb dificultats per a la continuïtat d'aquests alumnes amb NEE en l'ensenyament postobligatori.

Les expectatives, en general, són que l'alumnat promocioni i obtingui el graduat de l'ESO si obté bons resultats i fa un bon procés. La bona continuïtat és la de batxillerat, però també es valora la de CFGM, més des que té el cicle d'informàtica. Els PQPI, que en alguns casos serien bones opcions de continuïtat per a l'alumnat amb NEE, s'han convertit en un recurs per a alumnat amb dificultats de comportament.

En les aules ordinàries s'està introduint el projecte 1x1, tot i que queda molt lligat a un sistema tradicional de classe: llibre de text, pantalla digital expositiva, exercicis de la plataforma digital... Es troben experiències que intenten una gestió més didàctica i de canvi metodològic, en matemàtiques, però queda en un fet aïllat i sense compartir. Hi ha un descontent per les actituds de l'alumnat perquè fan ús de pantalles, com ara, de Facebook, jocs...

En les aules hi ha un clima de treball que al llarg de la sessió va tendint al desinterès i desmotivació. L'alumnat amb NEE i immigrant es va despenjant, i l'alumnat amb dificultats de comportament va faltant el respecte i interrompent mentre el docent treballa. Hi ha pocs alumnes expulsats i la cap d'estudis, amb els tutors, es fan càrrec de la situació. Han establert un denominat "carnet per punts" per regular la conducta, però no està funcionant.

En les sessions hi ha situacions de falta de respecte que els docents aborden de manera diferent: evitació fins que finalment s'expulsa; sarcasme i ironia que provoca a l'alumnat; i treballant-la integrada dins del treball de l'aula a nivell curricular.

En l'aula ordinària es veuen experiències puntuals en una visió més actual com és el treball cooperatiu de ciències en anglès, del projecte AICLE, o a matemàtiques amb el projecte 1x1..., però es tracta d'actuacions aïllades i no gaire conegudes. Aquestes corresponen a un treball en xarxa d'alguns docents amb institucions o universitats, així com a la formació de pràctiques d'alumnat de màster.

El treball en xarxa queda en un fet aïllat i sense compartir, així com experiències puntuals que no troben un treball conjunt.

CAPÍTOL 8

ESTUDI DE CAS. INSTITUT ALELLA

8. ESTUDI DE CAS. INSTITUT ALELLA

En aquest capítol, es desenvolupa la recerca en el context de l'institut d'ESO – IALELLA– en relació amb el disseny de la investigació explicitat en el capítol 4.

En el capítol es fa un relat de l'accés a l'escenari de l'IALELLA amb l'entrada i de l'estada a l'institut, així com la recollida de dades amb les tècniques previstes.

Recollides les dades en el període de temps d'anàlisi sistemàtica previst , s'ha elaborat l'anàlisi de l'èxit en un marc inclusiu en les dimensions d'estudi: sentiment comunitari, diversitat, convivència, currículum, organització i funcionament i d'innovació, formació i treball en xarxa.

8.1. Accés a l'escenari i desenvolupament de la recerca

8.1.1. Entrada

L'entrada en l'escenari de l'IALELLA es va fer una vegada finalitzat el procés de recollida de dades en l'IMVM i iniciat en l'ISAB. S'havia presentat la recerca i aprovada per la direcció en el mes d'octubre, i des del mes de desembre s'assitia quinzenalment a les reunions de la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD).

La directora va manifestar que la recerca li semblava bé, i que tenien una sèrie de necessitats en el centre i tenia ganes que l'investigador s'hi incorporés com a docent. Li va agradar la idea d'anar assistint a la CAD de forma periòdica, ella ho va veure com una manera de posar-se al dia per al curs vinent.

La direcció va coordinar la recerca amb la CAD. Aquesta va establir que l'investigador proposés i organitzés, cosa que li va sorprendre, i es va adoptar el mateix model que als altres centres.

RECURSOS ESPECÍFICS	AULA ORDINÀRIA	EQUIP DE NIVELL	Escenaris indirectes
AULA D'ACOLLIDA	2n A/B	2r ESO	Comissió de Delegats Comissió Diversitat Comissió de Convivència
GRUP BLAU- instrumental-	Tutoria	3r ESO	Associació de Mares i Pares – AMPA-, Consell Escolar. Comissió Projecte 1x1. Departaments de matèria/orientació. Equip docent Junttes d'avaluació
	Instrumental		
	Ciències/ tecnologia		
	3r A/B		
FONTS D'INFORMACIÓ:	ALUMNAT - PROFESSORAT - FAMÍLIES - PROFESSIONALS - COORDINADORS CAPS DE DEPARTAMENT		

Taula 65. Procés recollida de dades IALELLA

L'entrada als escenaris va ser en els recursos específics: aula d'acollida i agrupaments flexibles instrumentals per a alumnat de reforç i NEE. Seguint a aquests alumnes, les observacions s'amplien a l'aula ordinària: tutories i les matèries de ciències i tecnologia.

8.1.2. Actuacions realitzades

Les actuacions realitzades no han seguit en aquest cas el plantejament planificat quant a temporització. L'entrada en l'escenari es va fer entre abril i maig 2011, aleshores només es va tenir temps per a una recollida d'informació amb la tècnica d'observacions d'aula i reunions, una primera recollida d'informació i els qüestionaris.

Les entrevistes es van ajornar fins al mes de novembre de 2011 que, finalment, es van realitzar al febrer, març i abril del 2012, quan l'investigador ja s'havia establert com a docent en el centre.

La CAD, que es reuneix setmanalment els dilluns, ha estat la reunió base que ha anat generant les observacions, l'investigador ha participat des de gener de 2012 i, posteriorment, les entrevistes i qüestionaris. També el lligam amb la psicopedagoga ha permès iniciar el procés des dels recursos específics i anar avançant envers a aquest alumnat en contextos ordinaris.

Les actuacions realitzades han estat:

MARÇ – ABRIL 2011	
INSTITUT ALELLA	
Presentació i entrada als escenaris. Recollida documental • Entrevista inicial directora. Presentació recerca. • Presentació de la recerca en la CAD i decisió d'entrada als escenaris. Lligam amb la psicopedagoga. • Recollida documental inicial	
OBSERVACIONS	ENTREVISTES
Observacions generals	
o Centre en general	
o Festa final de curs	
Aula d'Acollida	Entrevista tutora
Observació	Entrevista alumnes
Observació agrupament flexible 3r	Entrevista professora castellà
Castellà	Entrevista professor mates
matemàtiques	
Observació agrupament flexible 1r	Entrevista professora mates
Català	
Matemàtiques	
Observació grup ordinari 2n B	
Tutoria –	
Català	
Matemàtiques	
Observació grup ordinari 1r A	
Tutoria –	
Matemàtiques	
C. socials	
Observació reunions	Entrevista coordinadores d'equips docents
Comissió Atenció Diversitat	
Juntes d'Avaluació Finals 2A	
Equips docents de 1r i 3r	
Tutors	
	Entrevista directora
	Entrevista cap d'estudis
	Entrevista coordinadora pedagògica
	Coordinadora de 3r i 4t
	Entrevista
Qüestionaris	
Grups d'alumnes	Professorat
Famílies	
FEBRER - MARÇ - ABRIL 2012	
OBSERVACIONS	ENTREVISTES
	Entrevista directora.
	Entrevista cap d'estudis
	Entrevista coordinadora pedagògica
	Entrevista delegats: 2 de primer, 2 de segon, 1 de tercer i 1 de 4t.
	Entrevista a alumnat: 4
	Coordinadora de 3r i 4t
	Entrevista professora matemàtiques 1r
	Entrevista professora matemàtiques 3r/ tutora
	Entrevista professora castellà
	Entrevista professor c. socials i comissió disciplina.
	Entrevista professora biologia i tutora
	Entrevista serveis socials
	Entrevista tècnica ajuntament
	Entrevista regidora
	Entrevista EAP.

Taula 66. Registre d'actuacions de l'IALELLA

La planificació i dietari concret de recollida de dades es pot veure en **Annex 12. "Planificació i dietari de recollida de dades"**.

8.1.3. Recollida de dades amb les estratègies planificades

El nombre de dades recollides segons les estratègies planificades s'exposen en la següent taula seguint les previsions del capítol de disseny de la recerca.

DOUMENTACIÓ	OBSERVACIONS	ENTREVISTES	QÜESTIONARIS
1 diari de camp 2 documents processats Atlas ti5	General centre: Àlbum extens de fotos 8 seleccionades per processar l'Atlas ti5 4 observacions (pati, festa de carnestoltes, exposició passadís...) Anotacions diari de camp	Alumnat: 10	Alumnat: 80
	Recursos específics: 3	Professorat: 6	Famílies: 41
	Aula ordinària: 4	Equip directiu: 3	Professorat: 9
	Reunions: 8	Professionals externs: 3	
		Famílies: 1	

Taula 67. Nombre específic de dades recollides en l'IALELLA

Les eines de recollida de dades han estat les mateixes que a l'IMVM i l'ISAB. Com en aquests centres es poden consultar en **l'Annex 13. "Dades digitalitzades de cada estudi de cas. Processament informació Atlas ti 5 i SPSS 2.0"**.

La recollida de dades, en la temporalitat, no s'ha fet de la manera prevista i s'ha anat reajustant. La planificació proposada no es va poder complir a causa de l'endarreriment de l'entrada al centre pel procés en els altres centres. De manera que les entrevistes es van ajornar fins a del curs 2011-2012, moment en què l'investigador s'havia d'incorporar en aquest centre exercint la tasca d'orientador.

8.1.4. Estada a l'Institut Alella

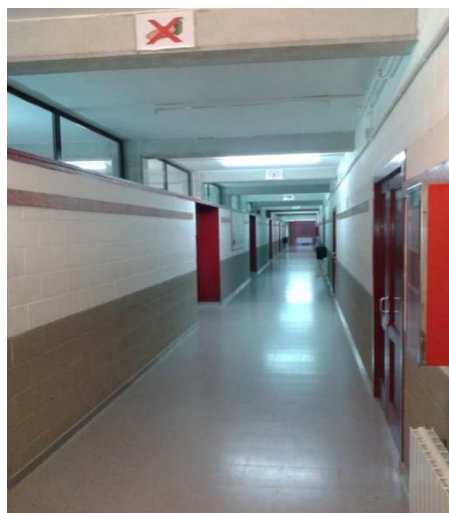
L'entrada, l'estada i recollida de dades a l'IALELLA ha presentat unes dificultats en la temporització.

L'entrada al centre va ser un procés fred, doncs no s'entenia que un docent amb llicència d'estudis estigués en el centre, entenent-se la llicència com un curs sabàtic. La coordinadora pedagògica es va mostrar sorpresa i va preguntar: "Això, per a què ho fas? Què obtens a canvi?"

La sensació en entrar era contradictòria, ja que es tractava d'un centre situat en un lloc molt agradable, en un turó, amb vistes al mar i al costat d'un bosquet acollidor; hi havia una entrada de pocs metres guarnida i decorada i, de cop i volta, els passadissos i les aules estaven com nues, fredes, amb cartelleres buides... Hi havia un gran contrast.



Imatge, 28,29 i 30. Entrada a l'IALELLA. Espai de recepció i passadís



Aquesta sensació contradictòria en el centre anava acompanyada de la perspectiva de l'investigador que volia fer una recerca rigorosa i sistemàtica i no contaminar-la ni condicionar la seva tasca professional pel fet que, en el curs 2011-2012, hi ocuparia una

plaça com a docent d'orientació i atenció a la diversitat. Però la seva presència ja va tenir un impacte entre l'alumnat i els docents, que podem valorar de manera positiva.

Un dels aspectes clau ha estat l'assistència sistemàtica cada dilluns a la comissió d'atenció a la diversitat –CAD–, que ha estat l'eix pel qual s'han anat canalitzant les observacions de centre en els diferents espais. La resta d'observacions en reunions han estat poques perquè no s'hi han fet de manera freqüent. En la CAD s'ha tingut un paper d'observador, malgrat que hi havia actuacions on es demanava l'opinió de l'investigador, el qual ha buscat condicionar les decisions en cap moment. De vegades, la situació resultava una mica incòmoda per a l'investigador perquè mentre observava hi havia treballant la seva substituta.

D'altra banda, s'han recollit pocs documents perquè la direcció del centre no vol elaborar-ne una gran quantitat que acabin sense utilitzar en calaixos.

En general, les observacions han estat agradables i interessants, tret dels moments en què hi havia comportaments irrespectuosos d'alumnes cap als docents en el cas de recursos específics i en algunes aules ordinàries. En alguns casos, però, l'observació ha estat agradable i participativa en recursos específics o aula ordinària, sobretot quan els docents manifestaven què volien fer i quin podia ser el paper de l'investigador.

En el cas de les observacions en reunions, l'investigador ha hagut de tenir molta cura en el seu paper, ja que sovint els docents i coordinadors s'hi dirigien amb una perspectiva de futur, ja que seria l'orientador del curs vinent, tenint sempre un paper de poca intervenció i sent prudent.

L'investigador ha passat directament el qüestionari en les tutories observades i se n'ha ampliat alguna més, així com als docents dels equips de nivell de 1r i 3r. També les famílies han pogut emplenar el qüestionari lligat amb els qüestionaris que es fan a les tutories.

Una vegada finalitzada aquesta etapa, llevat de les entrevistes, l'investigador va anar processant les dades dels altres casos i es va incorporar al centre d'Alella com a orientador el curs 2011-2012. Malgrat el bagatge i l'experiència, i després d'un curs fent el paper d'investigador de recerca, li va costar adoptar el nou paper de professional després de la seva llarga trajectòria com a docent a l'ISAB.

En els mesos de febrer, març i abril de 2012 s'acabava la recollida d'informació de les entrevistes que l'investigador simultaniejava amb el paper de docent, cosa que havia d'anar aclarint contínuament als agents i a ell mateix. En alguns moments, el seu paper era de docent, en d'altres, d'investigador.

Els diferents agents han manifestat que han estat unes entrevistes agradables, d'explicar-nos la pròpia vida de centre. Ha estat un procés en què s'han compartit

moltes coses interessants i necessàries, ja que sovint, davant l'intercanvi i de les preguntes, alguns docents manifesten que certament el centre necessita un canvi, fer coses noves.

A causa de les dificultats horàries d'algunes famílies, no s'han fet entrevistes, de manera que s'ha emprat el qüestionari com a eina per obtenir-ne informació. L'investigador només ha tingut una entrevista informal amb la presidenta de l'AMPA.

El qüestionari s'ha passat a les famílies a través de l'AMPA i no des de la direcció com a document de valoració, cosa que va proposar la directora i va semblar bé. L'investigador ha passat el qüestionari a l'alumnat a les tutories i, en el cas dels docents, se n'ha explicat el funcionament a la sala del professorat i se n'ha deixat un exemplar al calaixet de cadascú amb una data de retorn.

L'estada en el centre ha estat agradable, però podem dir que ha estat freda per l'actitud que ha hagut de prendre l'investigador, però també pel mateix context.

8.1.5. Anàlisi de les dades

L'entrada, la recollida de dades i l'estada al centre va portar a una anàlisi de les dades seguint les tècniques d'anàlisi desenvolupades en el capítol 4: anàlisi qualitativa de continguts de les entrevistes, diari de camp, observacions i documentació amb el processador Atlas ti 5; i anàlisi quantitativa de freqüències i anàlisi descriptiva del qüestionari.

Per desenvolupar l'anàlisi i els resultats se segueixen les sis dimensions d'estudi de l'èxit en un marc inclusiu. D'una banda, les tres dimensions conceptuals: identitat i sentiment comunitari; diversitat i convivència. De l'altra, les dues dimensions de la pràctica educativa: programa curricular, estructura i funcionament. I per últim, la dimensió d'innovació en: l'avaluació, formació i treball en xarxa.

Aquestes dimensions estan referenciades i explicitades en el capítol 4.

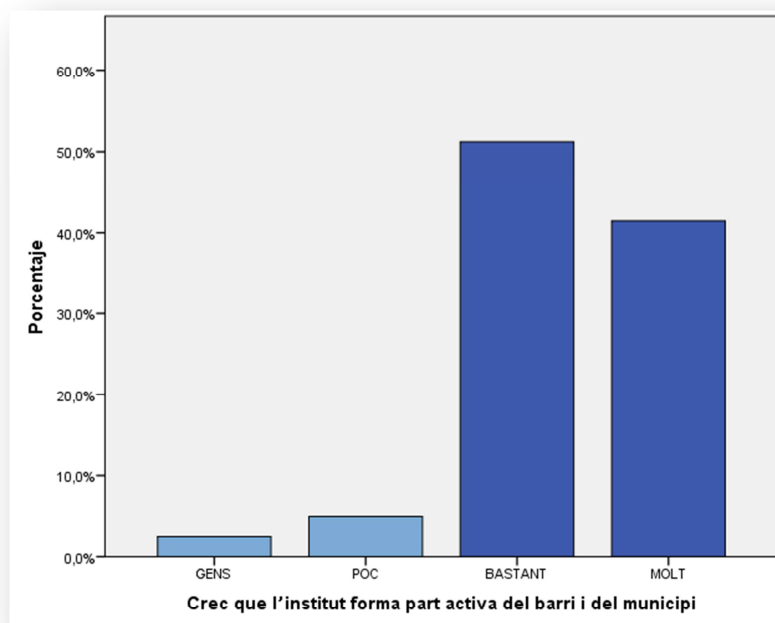
L'anàlisi va acompanyada de les evidències que s'han processat amb els mecanismes explicitats en el disseny experimental: continguts del diari, observacions i entrevistes i taules i gràfics del qüestionari. Aquestes tenen com a referent l'Atlas ti 5 i el SPSS.

Al final del capítol, es presenta un mapa conceptual resum, així com la caracterització del centre en l'èxit en un marc inclusiu seguint les dimensions d'estudi.

8.2. La identitat i sentiment comunitari

8.2.1. Una identitat marcada per un context socioeconòmic alt i una visió de poble. “Un centre públic que sembla que vulgui ser concertat”.

La **identitat** de l'IALELLA està **impresa** per la seva **contextualització en un petit municipi d'un nivell socioeconòmic i cultural alt**, amb un “**sentiment de poble**”. Hi ha un lligam i ressò entre el que passa al poble i al centre.



Gràfic 45. Relació institut i municipi. Famílies

P40: observ. reunió CAD 21febrer.rtf – 40:3 (43:44)

“©Sentiment de poble i de control de situacions de poble i IES.

©Psicòloga municipal dirigeix la reunió.”

P21: entrev. serveis externs regidora 21maig.rtf – 21:11 (31:31)

“L'alumnat és reflex de l'ambient social i sociocultural que hi ha al poble,. Probablement deu haver-hi una massa important que sigui bastant igual i després una altra part que, potser no siguin tan nombrosa, com en altres pobles, amb aspectes socioculturals diferents.”

Pel que fa lligam entre la comunitat educativa i el govern de l'Ajuntament, hi ha **un pes específic a l'educació pública** en les diferents etapes educatives. Els edificis dels centres educatius estan situats en un mateix turó, a una distància de metres, cosa que permet una coordinació i un treball conjunt, que no tenen més que en situacions puntuals.

El context social i de la comunitat educativa en què es troben dona al professorat una **sensació de centre “privilegiat”** per la tipologia i característiques de l'alumnat. La

matrícula de l'institut reflecteix les característiques del poble d'un nivell socioeconòmic i cultural mitjà-alt o alt , tot i que algunes famílies optin per l'ensenyament privat o concertat.

Hi ha **poca competència de matrícula** amb les escoles concertades o privades, ja que la majoria de famílies opten per l'ensenyament públic ja des de la llar d'infants. Alguns docents afirmen, a més, que els alumnes que no van bé en les escoles privades o concertades acaben matriculats al centre.

P15: entrev. prof.yolandamates 22 de maig.rtf – 15:10 [(37:37)

“A veure, tothom amb qui treballo a Alella em dia que està treballant en un lloc privilegiat, cosa que crec que és veritat. Tenim un alumnat privilegiat per qüestions socials, però un alumnat que també té moltes carències d'hàbits, de normes, de límits..., jo diria que fins a un punt de mala educació generalitzada, tot i que són nens petits que sempre han estat molt ben cuidats, molt ben protegits. Quan algú d'ells té algun problema, de seguida correm-hi tots perquè no li passi res, que no es frustri, que no tingui cap mena de cosa... Però crec que, a vegades, cal deixar que algú caigui i cal deixar-lo un moment reflexiona sobre per què has caigut..., no de seguida, aixecar-lo i pam...”

La identitat del centre està marcada per les famílies i el seu estatus socioeconòmic, per la recerca d'uns bons resultats i que no hagi conflictivitat. Els docents descriuen aquesta pretensió de la manera següent: “com si fóssim una escola privada”, com si l'escola pública per la seva qualitat no pogués tenir aquesta intenció sempre, però aquesta idea la matisarem més endavant, ja que està més relacionada amb el model de gestió de la direcció.

En aquest context, destaquen els alumnes de famílies amb una situació socioeconòmica baixa.

P17. Entrev. prof especoordina 3r 17 març rtf (57- 58)

“LAIE (escola privada) i nosaltres som la segona escola, i aleshores no funcionem com una escola pública, funcionem una mica com una escola privada... Aleshores davant d'aquest estatus, quan una es compara amb una escola privada..., l'alumnat és de elit, no? Però el que no es té en compte és que nosaltres no podem fer la tria de l'alumnat... Nosaltres tenim de tot, bons i dolents i... tenim alumnat molt bo, però també en tenim de dolent, no tan dolent com la gent es pensa. Però és clar, valorar l'alumnat bo amb un estatus mitjanament alt, doncs la gent... el dolent que ve és dolentíssim.”

Els docents que són **funcionaris de l'Administració pública** pensen que en **aquest context** tenen la sensació que “**els volen privatitzar**” per acabar assemblar-se als centres de titularitat privada. Aquesta perspectiva es dona perquè es relaciona l'escola concertada o privada amb bons resultats acadèmics i amb el paper de les famílies, i no amb la relació de la qualitat educativa en la millora d'un projecte educatiu i curricular.

El concepte de **qualitat està lligat als bons resultats** i no a un ampli projecte de centre i curricular. Així com la **visió d'educació pública o privada** queda en una idea paradoxal: en els centres **concertats o privats la direcció amb les famílies** són les que

incideixen a establir les directrius; en canvi, en els **centres públics** les directrius les marquen els **docents**. Diem paradoxal perquè un centre de titularitat pública hauria de tenir una visió comunitària. Els docents posen l'accent en aquest lligam direcció-famílies.

Pensem que els mateixos docents donen suport a aquest sentit de "privatització" manifesten una visió educativa tradicional, lligada alhora amb els resultats i la no-conflictivitat.

La majoria de la plantilla prové de l'antic sistema educatiu –BUP i COU–, de la mateixa manera que el perfil de la directora. **La LOGSE s'ha viscut com la que ha portat el fracàs al sistema antic del BUP**, sobretot per l'obligatorietat d'estudiar fins als 16 anys i al fet de no classificar l'alumnat entre els que volen estudiar i els que no volen.

El **centre està resistint a aquesta idea de fracàs del sistema**, que continua amb un model de continguts i resultats bons, emparats en el sistema antic i al qual donen suport la majoria de famílies. Es busca un bon nivell de resultats a l'ESO, però sobretot al batxillerat, malgrat que hi ha petits entrebancs i situacions que dibuixen una altra realitat i necessitats a les quals es resisteixen.

P 1: entrev. alumna 3r delegada 17 maig.rtf – 1:22 (130:130)

"Jo crec que és per l'aprenentatge... perquè la gent d'aquí, d'Alella, coneix gent de TEIA, i perquè ens expliquen...aquí s'aprenen moltíssimes més coses que a TEIA, es veu que allà està tot molt més regalat, igual que al Masnou."

P13: entrev. equipdirectiu coordipedag 29maig.rtf – 13:16 [(45:45)

"Pel que fa a l'ESO, el BUP estava molt, bé, per què no hi tornem? Però potser ara tampoc hi podríem tornar, al BUP de tota la vida, no serveix com era en l'actualitat. La veritat no sé ben bé què hauria de canviar."

Els professionals d'Educació de l'Ajuntament manifesten que hi ha **un contrast en la visió educativa d'ells i la del centre**, creuen que la seva és més oberta i flexible en una formació integral com a ciutadans. Busquen una visió comunitària i, amb algunes famílies, volen anar a una visió educativa àmplia.

P 20. Entrev. serv extern tècnica educació 21 de maig rtf. (21- 23)

"...A vegades se t'escolta i a vegades no percep la mateixa realitat que ells... Potser et falten ítems. Per posar un exemple: aquí tenim el consell d'escola municipal, on agrupem en 38 membres que s'agrupen en representació de tota la comunitat educativa del municipi. Des de sempre s'ha demanat que el ple sigui per a tota la gent implicada, que s'aprofitei per parlar de coses que realment preocupen. I en l'últim ple es va parlar de la implicació de les famílies en les etapes educatives, i va sorgir una mica de fòrum amb les direccions dels centres educatius i dels representants dels pares perquè els representants dels pares tenien la impressió que els centres eren molt tancats i no els deixaven implicar-s'hi. I, en canvi, des dels centres educatius es deia que és un tema obert, que no ha acabat de funcionar, i que no tenen temps per dedicar-hi temps. Jo, personalment, penso que des de baix tinguem pares involucrats i que es vagin perdent és penós, ha d'haver-hi alguna relació que faci que l'escola no els deixi entrar tant. Bé, jo ho potenciaria, de moment és una percepció que tinc."

8.2.2. Un projecte de direcció de resultats acadèmics: “Un vaixell d’una visió educativa anterior”

L’IALELLA es caracteritza per **un projecte de centre marcat per una inèrcia** i una preocupació **pel nivell de resultats a l’ESO i sobretot al batxillerat**.

Per complir aquest objectiu, cal un **ambient tranquil**, on **no transcendeixin conflictes** i situacions a l’entorn. Es busca la l’anomenada “pau social”. Tot i que hi ha situacions de convivència i de la diversitat que desestabilitzen aquesta pau social i d’inèrcia.

P14: entrev. equipdirectiu directora 22maig.rtf - 14:17 (70:70)

“Aquí hi ha una mentalitat entre el 90 i molt per cent de les famílies d’intentar, sigui com sigui, tenir el graduat i fer un batxillerat. I encara hi ha la mentalitat aquella que tot el que no sigui fer un batxillerat és com haver d’assumir un primer fracàs i, per tant, una opció de segona categoria...”

P14: entrev. equipdirectiu directora 22maig.rtf - 14:11 (48:48)

És que a mi comparar els alumnes d’ara amb els de fa 25 anys, que m’arribaven només un quants que, a vuitè, ja els havien fet..., que havien passat per a la doble titulació. Hauria de comparar aquells alumnes amb la meitat dels que tinc ara. Els que haurien passat aquest filtre de primària... I, si comparo aquests, jo crec que no ha canviat. Canvia el conjunt, que tots el que abans no passaven el filtre del graduat i s’anaven a FP també són aquí i llavors barrejats...”

En aquesta recerca de bons resultats, l’expectativa **de l’obtenció del títol del graduat de l’ESO** és molt important i, per tant, **es qüestionen** aquells alumnes que obtenen els **graduats de l’ESO sense resultats alts**, cosa que **condiciona i desvirtua** el nivell del **batxillerat**. Com podem deduir, sempre és present la selecció de l’alumnat com al sistema antic.

P19: entrev. prof luisamates 22maig.rtf - 19:26 (72:72)

“Pues no has podido alcanzar en ese momento, es decir, que a ver, antes el viejo sistema de EGB, BUP, FP... colocaba la salida justamente a nivel de segundo de ESO, entonces, los alumnos que están hartos ya o que tenían dificultades en séptimo u octavo veían la puerta cerca... Se posicionaban, eran capaces de aguantar... porque la FP estaba mal estructurado, era un desastre. Se intentó mejorar esa salida, pero claro se instauró la enseñanza obligatoria con el mismo contenido hasta los 16. Lo cual fue un error de fondo, un error, para mí, brutal.”

P14: entrev. equipdirectiu directora 22maig.rtf - 14:28 (105:105)

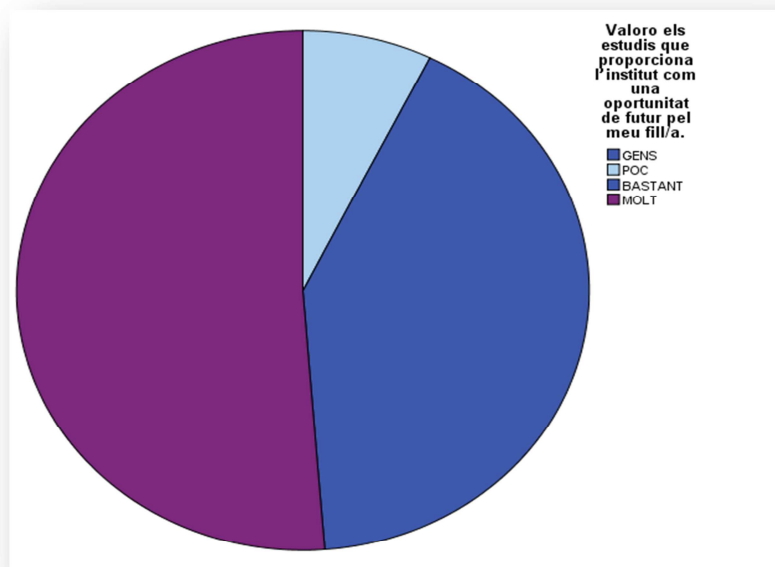
“Sí. Que tothom es graduï ja és la idea. Però poden haver-hi graduats de diferent manera. Un graduat que doni accés a cicles i un graduat que doni accés a tot. Però, per exemple, l’accés a Batxillerat no ha de venir, perquè en aquest centre ha passat que nanos que han estat tractats en grups reduïts de diversitat que se’ls ha fet una certa adaptació curricular, tenen un graduat i també te l’han posat a batxillerat, aquest any n’hi ha un.”

Els docents i centre no veuen que **l’única opció postobligatòria** sigui el **batxillerat**, però malgrat tot el potencien, així com les **expectatives de les famílies** i també, la valoració positiva de la majoria de docents com l’opció acadèmica bona. El centre té un

cicle formatiu de grau superior relacionat amb els vins, però queda en una formació aïllada i “selecta” de la zona del Maresme.

P15: entrev. prof yolanda mates 22 de maig.rtf - 15:24 (95:95)

“Pràcticament sembla que no sé per quina raó els alumnes estan com obligats a fer batxillerat, quan no hauria de ser així. Una de les coses que s’hauria de tenir en compte és que hi ha també una formació professional que hauria d’estar dignificada i que alguns dels alumnes que tenim aquí, en aquest centre, en realitat, si no estiguessin obligats per factors familiars o que es deixen portar per altres influències que no són el que realment ells volen fer, se n’anirien a fer una formació professional i serien la mar de feliços, en comptes d’estar LA resta de la seva vida estudiant una cosa que no els interessa gens.”



Gràfic 46 .Valoració dels estudis que proporciona l'institut. Famílies

Les **expectatives de les famílies i l'alumnat**, la visió d'uns **alts resultats com a prestigi i nivell de l'ESO i sobretot del batxillerat** marquen el projecte de centre. Cal recordar que que socialment és un model establert en el sistema educatiu i en el context de l'institut encara té un pes més gran.

Davant la reforma LOGSE, el centre ha generat una “resistència al canvi” i ha construït un projecte d'inèrcia amb el suport ampli de docents, famílies i una determinada direcció.

El projecte d'inèrcia vol dir un tarannà directiu d'anar fent, sense gaires projectes i innovacions, sinó cercant els bons resultats i la tranquil·litat. L'expressió d'inèrcia i de resistència al canvi se sintetitza amb la d'alguns docents que descriuen el centre com a “**regne de taifes**”, o d'altres com fer les actuacions a “*salto de mata*”, sense una línia clara: “seguint el de sempre sense més”.

P17: entrev. prof especoordina 3r 17 març rtf 57- 58 (7- 8)

“Penso que s’estan fent les coses, encara que una mica *a salto de mata*, i supso que és el que pensa la majoria, que no hi ha una línia clara, que el primer que se li acudeix... a dir una ida i allà la hi posen! Tant en hores com en espais. I cada any tornem a començar de nou. No és normal que ara tinguem l’assignatura a tercer i l’altre, a quart i l’any que ve probablement la tinguem a primer... Que hi hagi anys que s’avalua d’una manera la primera avaluació i a la segona s’ha de canviar. Em sembla una disbauxa i que estem senzillament el professorat amb cartutxos... L’alumnat, mira, va passant i li va tocant cada any... Mira, se’ls tracta el millor possible, però el professorat, jo crec que és una manera de cremar, estan...”

P12: entrev. equipdirectiu capestudis 22maig.rtf - 12:7 (23:23)

“ A veure, és complicat, perquè jo he entrat en un vaixell que ja fa molts anys que circula. Aleshores no és un equip que hagi aparegut de nou ni que tu hakis..., hakis estat apostant per aquest projecte o hakis creat aquest projecte des de zero, no... Això ja fa molts anys que va. Però, bé, crec que sí, que estem treballant bé. La coordinació amb la coordinadora pedagògica és total en aquet sentit, sí que anem molt a una.”

En el projecte d’inèrcia no es tenen presents propostes o idees que el Departament d’Ensenyament intenta proposar com a visió educativa actual. Des de la direcció, es manifesta que no hi ha **cap empatia amb el Departament d’Ensenyament** i les **seves directrius**. Per exemple, la directora afirma que ella fa i envia la documentació quan és imprescindible, però que no pretén dedicar molt de temps a la **burocràcia** i a **unes directrius variables i poc clares del Departament d’Ensenyament**. Els docents comparteixen aquesta visió i manifesten la seva desconfiança vers l’Administració.

P12: entrev. equipdirectiu capestudis 22maig.rtf - 12:9 (25:25)

“Aquest any, no, aquest any, de fet, s’ha comunicat a inspecció. Aquest any el projecte és que hi hagi pau social en el centre i poca cosa més. No pots estar engegant grans coses amb un professorat que està molt condensat quant a nivell d’hores, que veu com la plantilla se li està reduint contínuament i que se li està reduint el sou cada dos per tres. A partir d’aquí, el que que intentem és que hi hagi tranquil·litat en el centre, que el professorat senti que se li dóna suport en la seva tasca i que estigui a gust en el centre...”

P15: entrev. prof.yolandamates 22 de maig.rtf - 15:4 (19:19)

“Doncs, això genera, primera, rebug a qualsevol cosa que siguin fer papers perquè moltes vegades són esforços de moltes hores, de moltes reunions inútils... Llavors, és clar, això genera primer un rebug i, segon, un se sent fatal, com si estiguessis perdent el temps.”

En la relació amb l’Administració, ha sorprès com en la recollida de documentació de centre només s’ha pogut accedir al RRI del curs 1995 (que no està vigent) i a una estructura de Pla d’Acció Tutorial. No obstant això, després s’han pogut anar recollint altres documents des de la pràctica, com ara: el crèdit de síntesi, el treball del departament de matemàtiques...

Es manifesta que el **Departament d’Ensenyament va proposant plans i projectes** que després es **desdiuen, canvien, ajusten, deixen de fer...**, cosa que més feina i poca claredat educativa, per aquest motiu, s’ha acordat no entrar en aquestes dinàmiques que no comporten res al centre.

P13: entrev. equipdirectiu coordipedag 29maig.rtf - 13:9 (27:27)

"Sí, perquè fins ara no ha durat res més de dos o tres anys. A part, també depèn del partit que hi ha governant, perquè ho modelen i, si després n'hi ha un altre, ho tornaran a modelar. A vegades sembla que el Projecte o Programa educatiu que plantegen sigui més per posar-se medalles ells mateixos que no pas pel que realment és necessari. No només s'han de fer canvis a l'ESO, sinó ja a la primària, tant en horaris com en programacions."

El projecte d'inèrcia no està només en la direcció, sinó també en la majoria de docents. Els docents del centre són d'una mitjana d'edat alta (55 anys) i han escollit la plaça com a funcionaris pensant en la proximitat a casa i la idea d'un centre on es poden donar continguts, com en el sistema antic, i amb pocs conflictes; és el "lloc ideal per jubilar-se."

P17: entrev. prof especoordina3r 17març.rtf - 17:3 (21:21)

"En aquest centre, en principi... És clar que jo he vingut de centres molts dolents i, per mi, aquest és *remanso de paz*... Aleshores, és clar, un cop et situes al centre, veus les seves pegues..."

P21: entrev. serveis externs regidora 21maig.rtf - 21:31 (79:79)

"La directora s'enfadaria si sentís parla això: és anar fent bé les coses, però no veig jo que sigui un grup de persones que se'ls vegi molt entusiasmats a fer coses noves i a voler fer coses que se surtin del que es fa habitualment."

Alguns docents manifesten que hi ha una **acceptació d'aquesta inèrcia i d'aquest anar fent**, amb una **resignació**. La idea que regna és la de millor això que estar en un altre centre que sigui conflictiu, malgrat que en alguns moments esperen un reactiu.

P16: entrev. prof carmecastell 22maig.rtf - 16:21 (89:89)

"Yo veo que este centro arrastra una inercia y creo que sería positivo para todos ir introduciendo... yo, por ejemplo, apporto algo, no? Yo apporto este proyecto, creo que saldríamos todos más enriquecidos. Además, en estos últimos tiempos que están siendo tan difíciles para todos, en concreto, para los funcionarios y profesores con los recortes, rebajar sueldos etc., etc., podemos hacer dos cosas, simplificando: o bien limito mi trabajo, me voy a casa, es decir, cumplir expediente y adiós hasta mañana; o intentar dignificar tu trabajo, porque si no tu trabajo desaparece y nosotros agonizamos y yo no quiero agonizar."

Tenir un projecte d'inèrcia comporta una situació estàtica i no un dinamisme d'elaborar processos envers la millora. Com exemple d'aquesta inèrcia, alguns docents fan un **símil de projecte de centre com un vaixell**, que porta molts anys navegant **sense propulsió**, amb els seus **vicis, drets adquirits** i amb un **cansament de reformes i lleis**. , en aquest sentit, tothom és responsable del procés, que no es viu interpel·lant, sinó de manera resignada.

Aquesta resignació comporta que no tinguin un alt **nivell de satisfacció** perquè **veuen necessitats reals**: necessitats educatives, comportaments, hàbits i interessos dels alumnes, així com la relació entre docents i famílies..., que han de desestabilitzar la inèrcia. Més endavant, analitzarem aquests aspectes.

P12: entrev. equipdirectiu capestudis 22maig.rtf - 12:10 (27:27)

"**Cap d'estudis**: Que s'ha posat en marxa, que era una estructura que estava molt... que vivia molt de vicis del passat, amb moltes..., molts drets adquirits. Tinc entès que, és clar que jo fa

només tres anys que sóc en aquest centre, sí que va haver-hi una època que es convocaven moltíssimes reunions. Això va cansar molt el professorat i aleshores, de cop i volta, es van deixar de fer reunions. I es feien les mínimes i imprescindibles.”

En aquest **vaixell, la directora es considera el capità** que és al davant i intenta que tot funcioni, però amb la idea que tot es vagi fent de manera ordenada: fer les classes, que no hagi gaire de soroll, poques reunions de coordinació... i que tothom sàpiga que és el que toca i què s’ha de fer. **Es busquen coordinadors i caps de departament que facin que aquest vaixell d’inèrcia vagi fent sense més pretensions.**

P14: entrev. equip directiu directora 22maig.rtf - 14:5 (29:29)

“I, a més a més, sense possibilitat de canvi. Les altres com que depenen una mica de qui anomenes.. Totes les coordinacions que més o menys tu pots proposar, doncs m’acaben funcionant. Les coses en què no intervenc, malgrat que podria intervenir-hi mm.. Quant a les funcions de coordinació, s’assumeixen aquests sistemes rotatoris dels seminaris als quals més o menys donem el vistiplau, que hi intervenim, però poc, no sempre acaben de funcionar.”

La directora diu que ella voldria escollir el personal i creu que el sistema no fa unes bones oposicions per fer entrar els docents, per tant i en els directors hi han de tenir un paper.

P18: entrev. prof evabiotecno 25maig.rtf - 18:9 (46:46)

“És un centre que té un control, vull dir que la gent fa, però que hi ha gent que...hi ha com un punt fort, però a vegades falta informació cap a baix. Està molt jerarquitzat. Flaquegen plans docents. Intuïtivament, jo diria que és aquesta la imatge.”

P14: entrev. equipdirectiu directora 22maig.rtf - 14:10 (38:38)

“Primera, el sistema ja no hauria de permetre només presentar un títol i que hi ningú faci una entrevista. És a dir, ja des de la primera contractació hi haurien de passar un mínim d’entrevista com fan en qualsevol empresa. Algú especialitzat, es digui psicòleg, no sé, aquesta gent que porten els recursos humans de les empreses... Un primer filtre i després l’avaluació de l’activitat docent, no com es fa ara...”

La visió de la directora d’escollir el personal és una visió que el Departament d’Ensenyament està intentant potenciar trencant amb la destinació de docents segons especialitats i matèries. Però aquesta intenció està trobant oposició del funcionariat, perquè veuen que la pretensió és que els directors puguin escollir les seves plantilles a partir d’un projecte de centre de millora i les seves necessitats. Per aquest motiu, és important potenciar la construcció de projectes.

També el model directiu descrit en l’IALELLA compta amb la idea que la figura del director, malgrat s’hagi modificat el sistema de presentar un projecte de direcció, és un company dels docents que quan acaba el seu mandat és un docent més. És important, doncs, una direcció col·laborativa i de lideratges.

8.2.3. Una participació i implicació en consonància amb la inèrcia del centre. Algunes famílies i serveis educatius de l'Ajuntament avisen de les necessitats de canvi, però de difícil incidència.

La **participació i la implicació** està lligada al **projecte d'inèrcia** i la finalitat dels resultats. En el centre hi ha una **estructura jeràrquica i vertical on la direcció** condueix l'estabilitat. **No es perceben grups** que pretenguin implicar-s'hi o **innovar**, amb un **lideratge** envers a una actuació determinada.

P19: entrev. prof luisamates 22maig.rtf - 19:18 (58:58)

"Yo no veo grandes liderazgos ni grandes acciones colectivas. A veces, la junta directiva es un poco, en algunos aspectos, *déspota ilustrado*, es decir, a veces es todo para el pueblo pero sin el pueblo. Es decir, te sorprendes en ocasiones de decisiones que te aparecen sobre la mesa, que tus alumnos a veces conocen antes que tú y dices "bueno, pues nada, pues felicidades, adelante las hachas"... Entonces yo no veo un gran liderazgo en montones de aspectos."

L'**estructura directiva** porta una **individualitat** que està compartimentada en departaments i seminaris de matèries acadèmiques, que ahora són els referents dels continguts de la matèria i els resultats.

P13: entrev. equipdirectiu coordipedag 29maig.rtf - 13:1 (10:10)

"Hi ha feines que fem sols, però en altres aspectes hi ha una certa compartimentació que té avantatges i desavantatges. Avantatges, perquè treballes de forma més àgil i, desavantatges, perquè a vegades prens decisions que no saps si realment són les correctes. Tot i això, en aquest últim cas sempre es pot parlar a nivell de junta, per acabar de lligar el cas. En conclusió, diré que sí hi ha prou suport."

L'estructura directiva com vam explicitar en el capítol 3 pot ser operativa, tàctica o estratègica (Cortadellas, 2008). En l'IALELLA es parla d'una direcció operativa que organitza tasques, supervisa funcions i ordena accions, malgrat que aquestes tasques, funcions i accions ja s'ha establert en forma d'inèrcia. Aquest model directiu comporta que la cultura de la participació i implicació quedi poc present, fins i tot, possibles lideratges.

P18: entrev. prof evabiotecno 25maig.rtf - 18:10 (49:49)

"Grupets no, però crec que hi ha gent amb iniciativa. Professor bons, professors que treballen i professors que no, clar."

P16: entrev. prof carmecastell 22maig.rtf - 16:18 (59:59)

"No acabo de ver... me gustaría ver alguna línea..., yo confío en la biblioteca, y estamos en ello... Yo, personalmente, estoy muy implicada porque creo que es necesario para los alumnos y para nosotros como enseñantes que somos."

Els alumnes tenen una representació com a **delegats**, però aquesta queda en un suport al tutor: ajudar a anotar els deures en un calendari, passar les faltes d'assistència o anar a buscar guix. Els delegats **manifesten que no fan gaires tasques** i, a vegades, estan **mal vistos pels mateixos companys**, ja que consideren que la direcció i els coordinadors els utilitzen com a **informants** dels conflictes.

Els delegats comenten que hi ha un **Consell Escolar Municipal** i allà tenen la sensació que **poden participar i implicar-se més**, malgrat que després no ho aporten al centre.

P 3: entrev. alumn 1adelegat 29maig.rtf - 3:3 (12:12)

“El Consell Escolar? El Consell Escolar Municipal. Se'n fan dues, de reunions, a l'any i és una miqueta tractar coses que tenen a veure amb l'educació. Estan de l'institut, de l'escola de la Serreta, del Fabra, també vénen de la llar d'infants, del casal de joves i de l'esplai i bé...”

P 1: entre alumna 3r delegada 17 maig.rtf - 1:19 (120:120)

“D: A vegades estem mal vistos pels companys, ja que diuen que ens utilitzen des de direcció per obtenir informacions per resoldre els conflictes...”

P 1: entre alumna 3r delegada 17 maig.rtf - 1:17 (100:101)

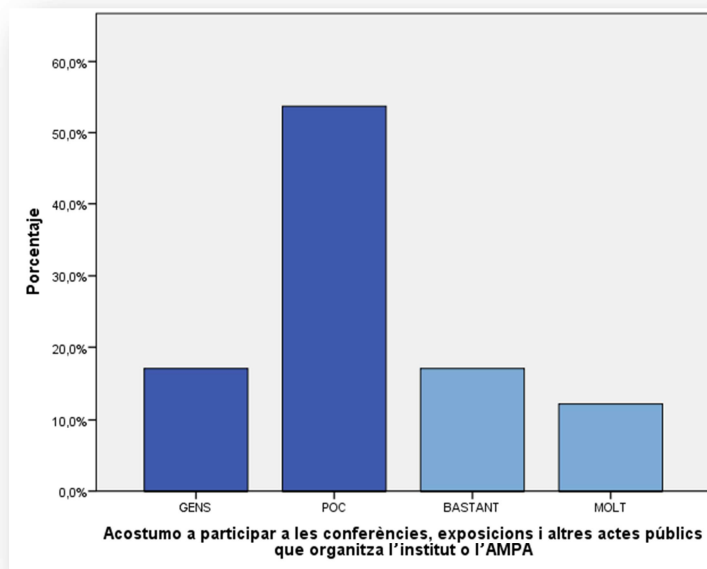
“D: Perquè en el consell escolar no es parla sobre temes de l'institut. Jo crec que s'hauria d'aprofundir més en les diferents escoles que hi ha i intentar aprofundir més en cada una i buscar el que sí i el que no...I un cop tens el que sí i el que no, intentar millorar...”

El que es que sí, millorar-les i el que es que no, intentar fer-les.”

L'AMPA manifesta que hi ha **poca implicació i participació de les famílies**. Des de l'AMPA es té un lligam amb la directora per tal de pensar possibles xerrades, participació en festes de graduació o **col·laboracions** econòmiques amb el centre en el projecte 1x1. També hi ha la impressió que des de l'AMPA es visiona una necessitat de canvi.

P 1: entre alumna 3r delegada 17 maig.rtf - 1:19 (120:120)

“D: Hi han famílies que s'apliquen molt en el que és la vida de l'institut, amb els seus fills, no sé intentar; quan hi ha xerrades, vénen a les xerrades, quan hi ha festes...I hi ha altres famílies que no.”



Gràfic 47. Participació famílies a l'AMPA. Famílies

En el centre es parla d'una **visió directiva i individualista**, per tant **el concepte de cultura de la participació i implicació** en un marc inclusiu **no** existeix en el **col·lectiu** i el **sentiment comunitari**.

L'**Ajuntament i els serveis externs** busquen mecanismes per poder **col·laborar i obrir aquest visió educativa més actual** en una dimensió comunitària participant en el centre: serveis socials i una psicòloga municipal contractada que està dos matins al centre, així com en la coordinació de tallers en el programa de diversificació 4t – Programa Currículum Obert– i l'estudi assistit al primer cicle de l'ESO. Però, **són col·laboracions que no comporten un canvi** o una implicació directa en el projecte de centre amb una visió educativa nova, sinó de **donar suport a situacions** que es mostren com a difícils pel centre. Des de l'Ajuntament, es vol donar molta força al Consell Municipal de Delegats i al Consell Escolar amb suports a les AMPA.

P21: entrev. serveis externs regidora 21maig.rtf - 21:31 (79:79)

"La directora s'enfadaria si sentís parla això: és anar fent bé les coses, però no veig jo que sigui un grup de persones que se'ls vegi molt entusiasmats a fer coses noves i a voler fer coses que se surtin del que es fa habitualment."

P14: entrev. equipdirectiu directora 22maig.rtf - 14:9 (34:34)

"Aquest conveni que tenim de molts diners anual i la col·laboració dels diferents organismes. Aquestes dependències de l'Ajuntament són una meravella, el que passa és que a vegades els tens al teu servei i les persones que porten aquest servei no són competents."

P21: entrev. serveis externs regidora 21maig.rtf - 21:26 (70:70)

"Crec que el sistema educatiu no pot ser un regne de "taifes" que cada ajuntament digui la seva i faci els seus plans d'estudi."

L'Ajuntament busca relació comunitària entre els centres públics de diferents etapes educatives, però és puntual. En el cas de primària i secundària es fa amb el traspàs d'informació d'una etapa a l'altra, però no es parla d'un projecte educatiu comunitari ni coordinat en aspectes educatius i curriculars, es tracta de realitats aïllades.

Des del context de la regidoria d'educació, es veu una visió de l'educació comunitària, però no es veuen els mecanismes i les estratègies per fer-la de manera conjunta amb els centres. També cal dir, que en l'àmbit polític de funcions no està clar el paper dels serveis i municipals en el context escolar.

8.2.4. Una satisfacció general i aparent marcada pel context. Les expectatives de resultats una constant que marca la satisfacció.

Els **membres** de la comunitat **manifesten** de forma general que estan **satisfets i bé**, en el centre, malgrat que després **es matisa** en aspectes relacionats al programa curricular, a la **convivència**, a la **diversitat**... Més endavant analitzarem aquests aspectes..

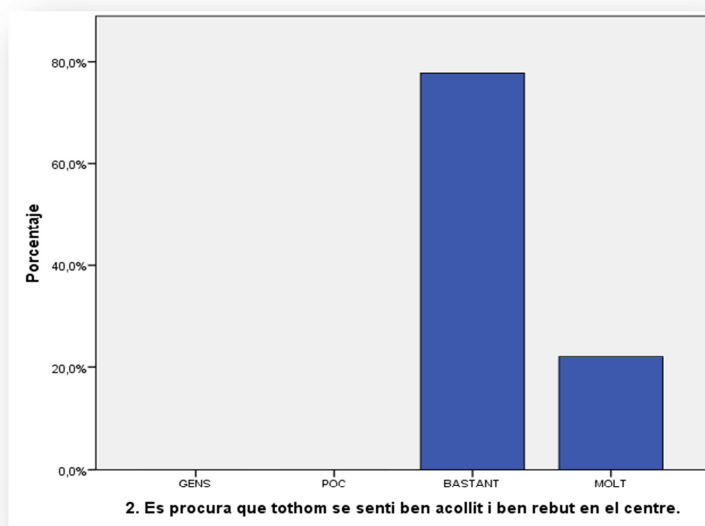
El professorat manifesta estar-hi a gust Els docents que fa molts anys que hi treballen no s'han plantejat canviar perquè s'hi està bé gràcies a aspectes com: **perfil d'alumnat i famílies que busquen resultats, bon ambient** entre docents i **tipus de treball per continguts com abans.**

P12: entrev. equipdirectiu capestudis 22maig.rtf - 12:21 (69:69)

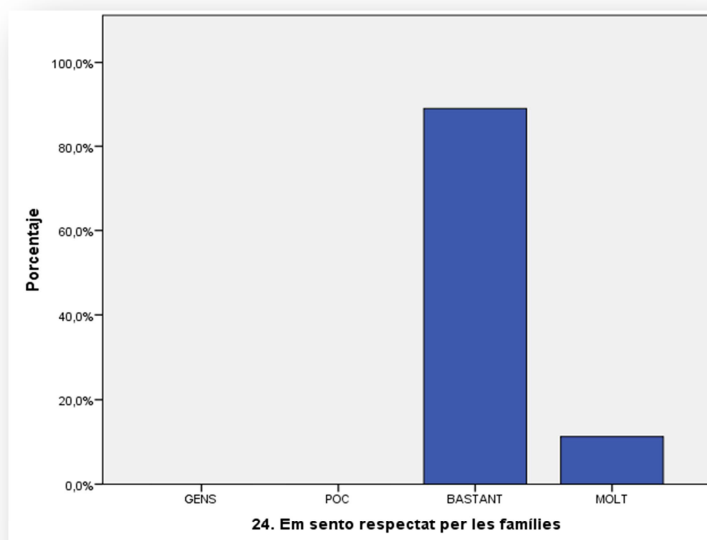
"Unes famílies amb un poder adquisitiu alt tampoc ho entendrien d'una altra manera. L'accés directe a direcció o determinades demandes que a vegades se't fan una mica complicades de pensar, bé això és un centre públic, no és un centre privat. Però les famílies tampoc ho entendrien si no ho féssim. I bé, és un centre que pel que fa als resultats tant a la selectivitat com a les proves de quart i de tercer sempre és un dels centres que està més ben situat al Maresme i a Catalunya, per tant, és un centre que funciona i que funciona bé. Però tot és millorable."

P17: entrev. prof espeducordinar 17març.rtf - 17:23 (87:87)

"El tipus de família: són famílies complicades. En principi sí que hi ha implicació per que tot vagi bé, però quan la cosa no va tan bé, la implicació ja canvia. És gent de poder adquisitiu alt, pares amb molta feina, o triomfen a les seves empreses, però moltes vegades no acaben de triomfar amb els seus fills... Es pensen a vegades que amb diners es pot solucionar tot el tema, tot el problema, que els emporten aquí i ja ens encarreguem nosaltres... Però és que hi ha una tasca també a les famílies que s'hauria de fer i moltes vegades no es fa... Una cosa és viure en una torre i que tinguin una *chacha* i que tinguin el que sigui, però falta a vegades de caliu familiar. Aleshores les famílies s'impliquen, sí, però tinc una sensació, a vegades, que quan tot va bé, fantàstic, però en el moment que hi ha problemes, no tinc la sensació que s'acabin d'implicar."



Gràfic 48. Tothom ben acollit i rebut al centre. Professorat



Gràfic 49..Respecte de les famílies als docents. Professorat

Alguns docents manifesten la **sensació de control des de la direcció** i algunes **famílies**, que tenen la impressió de ser un **centre concertat més que un de públic**.

L'alumnat se sent a gust i han escollit el centre per **continuitat amb primària, una idea que ja tenien des de la llar d'infants** fins al batxillerat. A vegades se senten **desinformat** i **l'acolliment inicial és força fred**: estan perduts i els costa adaptar-se al centre.

P 2: entrev. alumn 1adelegat 28maig.rtf - 2:2 (12:13)

Com ha estat el fet de venir aquí a l'institut? Com t'has trobat, t'has trobat a gust?

"Sí, m'he trobat a gust, però al principi em perdia, perquè com és molt més gran, doncs em perdia per les classes."

P 3: entrev. alumn 1adelegat 29maig.rtf - 3:4 (18:18)

"Jo m'hi sento bastant a gust. Potser falta una miqueta d'informació, potser, però clar, ja sé que és una miqueta complicat, no? Tenir a tothom ben informat, però no..., m'he sentit bastant a gust."

L'alumnat es coneix des de petits, es parla d'una **pertinença al poble**, així com als **grups ja creats a primària**, malgrat que a secundària es reorganitzen. En el centre, s'intenta que **el referent sigui la tutoria**, tot i que **els agrupaments flexibles per nivells de les instrumentals** dificulta aquest vincle.

El Pla d'Acció Tutorial –PAT– té una **intenció** de treballar la pertinença a un grup, però en la **pràctica educativa no es concreta** i queda en un treball de temes preventiu amb professionals externs sobre sexualitat, drogues...

En relació amb la satisfacció i la pertinença, les famílies i els professionals en educació de l'Ajuntament fan incidència a **millorar l'acolliment**, doncs veuen que els alumnes quan arriben estan força perduts i se'ls tracta ja com a grans, cosa que fa que hi hagi un trencament amb l'etapa de primària.

També veuen com el sistema educatiu ha plantejat un **canvi d'etapa amb 12 anys que no veuen necessari.**, (sobra)seria oportú un **projecte comú de les etapes educatives obligatòries** evitant la fragmentació.

P21: entrev. serveis externs regidora 21maig.rtf - 21:10 (29:29)

"Jo suposo que la primera vegada que véns, pels nanos i sobretot i tenint en compte a l'edat que hi arriben, els deu impressionar un mica, perquè és un edifici gran, amb unes escales per pujar-hi. Un dia vaig venir amb la meua filla, quan tenia 8 anys, i s'amagava darrere meu. Jo li preguntava què et passa i ella em responia que li feia por. És un d'això que impressiona una mica. Per les famílies sí, tens una altra edat normal, a més el vestíbul està decorat, és bonic. Les persones que et reben en un principi, en general, ho fan de manera correcta."

P21: entrev. serveis externs regidora 21maig.rtf - 21:35 (85:85)

"Tingueu en compte que us arriben nens de dotze anys", dos anys en aquesta edat es noten molt. Aquest intercanvi no tan acadèmic, més de concepte, de fonts de característiques de l'alumnat, jo penso que és una cosa que falta."

Les famílies també estan satisfetes amb el centre i **dipositen la confiança** en el centre **com a espai d'aprenentatge i de resultats**, sempre que tot vagi **segons les expectatives**. Quan aquestes no es compleixen, busquen **les causes en el centre i docents**, o busquen **suports externs** per resoldre o donar-hi una resposta.

P12: entrev. equipdirectiu capestudis 22maig.rtf - 12:16 (43:43)

Cap d'estudis: "A veure, les famílies aquí, a nivell pedagògic, pots comptar-hi. Quan els truques, el 90% de les famílies o el 90% llarg de les famílies hi són i responen, però sí que és veritat que la implicació amb el centre de les famílies és poca, molt poca. Deixen els nanos aquí i se'n van a treballar on sigui. El que no té una empresa se'n va a Barcelona i el que no, el que sigui. Els pares vénen aquí relativament poquet, en l'AMPA són relativament pocs pares, sempre són els mateixos. Sí, ha plegat el president de l'AMPA, hi ha hagut una mica de a veure qui entrarà ara, perquè no estava gaire clar. Els pares s'impliquen relativament poc."

Les famílies **davant de les dificultats** dels seus fills o visions diferents dels docents busquen **el paper i la figura de la directora**. Entre els **tutors i el professorat**, aquesta **manera d'actuar genera malestar i** sentiment de no estar gens valorats i acreditats. Els docents viuen aquest fet com una **pressió del context i de les famílies a la seva tasca**, tot i que ho accepten; també ho viuen com una falta d'autoritat (Cornet, 2002).

P14: entrev. equipdirectiu directora 22maig.rtf - 14:17 (70:70)

"Aquí hi ha una mentalitat entre el 90% i molt de les famílies d'intentar sigui com sigui de tenir el graduat i fer un batxillerat. I encara hi ha la mentalitat aquella que tot el que no sigui fer un batxillerat és com haver d'assumir un primer fracàs i, per tant, una opció de segona categoria."

Els docents veuen un context on les **famílies** que **protegeixen en excés** els seus fills i generen en ells una visió que **tot és possible**, de manera que el context o els pares són qui ho arreglen. Això genera tensions de convivència i respecte entre alumnat i docent que analitzarem més endavant.

P15: entrev. prof.yolandamates 22 de maig.rtf - 15:10 (37:37)

“...tenim un alumnat privilegiat per qüestions socials, però un alumnat que també té moltes carències d’hàbits, de normes, de límits, jo diria fins a un punt de mala educació generalitzada. Des de petits sempre han estat molt ben cuidats, molt ben protegits. Quan algú d’ells té algun problema, de seguida, correm-hi tots, que al nen no li passi res, que no es frustri, que no tingui cap mena..., cosa que fem tots els pares. Jo crec que, de vegades, quan algú cau cal deixar-lo un moment reflexionar, escoltar per què has caigut i no de seguida aixecar-lo i pam...”

Aquest sentiment de pertinença dels membres a la comunitat i al municipi és un component afavoridor per a l’èxit en un marc inclusiu. També a la **necessitat d’un lligam comunitari** en les etapes educatives obligatòries, ja que hi ha un **continuïtat de pertinença a un grup**. Finalment, en aquesta **pertinença està el concepte i el valor de la diversitat i la diferència**, dimensió que abordem tot seguit.

8.3. La diversitat

8.3.1. Una diversitat marcada pel context. L'estatus, els resultats i les expectatives del context, condicionants de la diversitat.

L'alumnat matriculat a l'IALELLA **representa la realitat del poble**, una majoria d'alumnat amb famílies amb un **nivell socioeconòmic i cultural alt** i amb unes **expectatives de bons resultats**.

Els docents tenen la **impressió d'un alumnat força "homogeni"**, marcat pel context, on destaquen pocs alumnes. El concepte de diversitat es considera com a problemes i no com a "educació per a tothom". Quan s'aprofundeix la idea d'homogeneïtat queda matisada en una realitat heterogènia i diversa com d'altres.

P16: entrev. prof carmecastell 22maig.rtf - 16:9 (37:37)

"No. Este alumnado, en general, es bastante homogéneo. Se puede trabajar bien en las clases, pero a mí me gustaría que aquello que trabajáramos en clase estuviera mas a la altura de las exigencias de los alumnos. Eso es lo que echo de menos, echo de menos el poder dar unas clases en las que los alumnos pudieran incorporarlas ya a su mundo. Cuando me da la impresión que estoy explicando cosas alejadas de sus intereses."

P17: entrev. prof especoordinar 17març.rtf - 17:10 (41:41)

"Un ja té les seves idees molt clares... i quan vaig venir aquí no. Em sentia..., no em sentia gaire adient. Jo crec en els grups heterogenis i que penso que un alumne que va malament moltes vegades és fàcil que es reenganxi en el sistema educatiu si té referents positius... S'han separat, a vegades, de diverses maneres, però no s'ha separat mai, a nivell de... O sigui s'ha fet un grup blau, però amb unes característiques molt concretes, no és una segregació total de llestos i *tontos*, que algun cop s'ha intentat fer, heee... Però..., afortunadament, no ha sortit mai això. Aleshores..., el grup de nens aquests fluixets, doncs "bé", va tirant... va fent"

P 3: entrev. alumne 1adelegat 29maig.rtf - 3:6 (30:30)

"Tots més o menys anem bastant normal, excepte algú que pot ser és més lent, però estan..., ja ens coneixiem de primària."

P13: entrev. equipdirectiu coordipedag 29maig.rtf - 13:12 (34:34)

"És un centre bastant homogeni. S'ha de dir que els pares que s'impliquen molt amb els seus fills/es són els que obtenen bons resultats, mentre que els pares que no s'impliquen, els seus fills/es obtenen resultats bastant justos, i podrien anar millor i desgraciadament és del que més abunda."

P21: entrev. serveis externs regidora 21maig.rtf - 21:13 (36:36)

"L'estatus socioeconòmic no sempre es reflecteix amb nens que necessiten més o menys atenció perquè poden haver-hi alumnes de famílies amb un estatus alt i per "x" motius necessiten una atenció molt concreta; en canvi, pot haver-hi nens de famílies de circumstàncies diferents i que poden seguir una escolarització la mar de normal, sense necessitats gaire especials. Per tant, jo m'imagino que les necessitats d'aquest institut no crec que siguin molt diferents a les d'uns altres IES. No és un institut on tot són flors i violes, però tampoc és un IES que diguis que estem desbordats amb alumnes amb NEE."

La **realitat** heterogènia marcada per l'estatus social i econòmic **posa en evidència l'alumnat amb famílies de nivell socioeconòmic baix**. L'evidència **s'accentua** si aquests tenen **una NEE o són alumnat immigrant**.

La **diversitat** de l'IALELLA es **defineix amb l'alumnat immigrant** –diversitat cultural–; **pocs alumnes amb NEE i amb un dictamen** (informe de trastorn o discapacitat de l'EAP); i aquell **alumnat amb dificultats d'aprenentatge** per un desfasament de l'ordinari. Es parla d'un 10 o 12 % d'alumnat del centre.

La definició de diversitat està condicionada pels aspectes següents: **visió de dificultat; consideració segons l'estatus social de les famílies** en el poble, cosa que no vol dir una acceptació; relació amb **problemes de comportament i expectatives envers els resultats**.

En la **categorització de diversitat** es posa èmfasi en els **alumnes repetidors** de 2n d'ESO que **tenen capacitats bones per aprendre**, però que a causa de la **desmotivació i desinterès**, així com a famílies amb un nivell baix o passant dificultats, **manifesten actituds disruptives i conflictives** que trastoquen la “pau social”.

P12: entrev. equipdirectiu capestudis 22maig.rtf - 12:12 (35:35)

Cap d'estudis: “A veure, comparat amb què? És clar, a veure, jo considero que hi ha molt poca diversitat, però també per l'experiència que tinc. Jo vinc de centres on el que és estrany era la no-diversitat. Aquí n'hi ha clarament poca i jo vaig estar fent un treball bo, he estat fent un treball molt bo a través dels grups blaus, a través de psicopedagogia, a través de comissions de coordinacions pedagògiques.”

P12: entrev. equipdirectiu capestudis 22maig.rtf - 12:14 (39:39)

Cap d'estudis: “Percentatge molt baix. Aquí la immigració és molt poqueta i és una immigració que porta molts anys aquí ja. Vull dir, alumnat nouvingut de tant en tant ens en cau un, però ens en cau un per curs, dos per curs, tampoc en tenim més. En aquest sentit és un centre, un punt atípic. És una mena d'oasi enmig del Maresme.”

L'alumnat amb NEE amb famílies de **nivell socioeconòmic alt** estan acompanyats d'un **ventall de recursos exterior**: teràpies, reforços... pel progrés de l'alumnat. En canvi, els que tenen **una situació familiar socioeconòmica baixa** queda en **els pocs recursos del centre**, així com en suports des de la regidoria d'educació: estudi assistit, PCO...

P 8: entrev. alumna 2n 23maig.rtf - 8:5 (30:31)

“(sobra) per exemple tu trobes que amb els companys i amb a la classe de gent diversa i diferent com tu que tenen alguna dificultat, et trobes...”

“(sobra) Si. Però alguns, molt pocs, 3.”

P 1: entre alumna 3r delegada 17 maig.rtf - 1:23 (134:135)

“D: Hi ha alguns alumnes, els que són àrabs... La gent de les classes no els acullen, no fan el mateix esforç per acollir-los com quan es tracta d'altres cultures o altres llocs, estan com meé rebutjats...”

E: Els àrabs?”

P31: observ. aula acollida 7abril.rtf - 31:2 (13:14)

Tenen un mapa de socials, de les Comunitats Autònomes. Davant la pregunta de si tornarien al seu país, Julissa i Hailys diuen que sí, la resta, no.

Després es posen a l'ordinador a treballar amb “l'EDU365”, sobre primària, activitats de noms específics de vall, riu... ja que aniran amb el crèdit de síntesi a Montblanc.(sobra

La **consideració** de l'alumnat amb NEE o immigrant **segons l'estatus no vol dir una acceptació, sinó una tolerància**. Per exemple, en el cas d'alumnes amb un trastorn d'espectre autista (TEA), l'estatus de la seva família al poble marca la consideració com a individu particular i la igualtat d'oportunitats (recursos privats i externs a disposició, suports...), però no vol dir que hi hagi una acceptació i un valor de la diferència, sinó una tolerància en els de nivell alt i un cert rebuig en els altres, de manera que és més molt més fràgil aquell alumne amb NEE la família del qual pertany a un estatuts més baix.

El **concepte de diversitat** està condicionat per la **visió de problema**, i per les **expectatives de resultats alts: graduar l'ESO i fer batxillerat**, cosa que genera una pressió a l'alumnat amb NEE – immigrant i famílies.

P 1: entre alumna 3r delegada 17 maig.rtf - 1:13 (71:72)

"D: Hi ha diferents grups de gent, no sé hi ha un grup que són..., com dir-ho... (riu). És que tots som diferents en la nostra manera i ens hem ajuntat en el grup de gent que són mes o menys igual que nosaltres. Llavors hi ha diferents grups en aquest institut i trobo que és bo..., però tots hem d'arribar a graduar i al batxillerat, els que els costa també..."

Aquesta pressió **genera malestar i una falta d'acceptació de les limitacions de l'alumnat amb NEE per part de les famílies i del mateix alumnat amb NEE**.

Les famílies davant d'una dificultat del fill o filla busquen **suports externs per saber-ne la causa i reeducar, amb un informe psicològic...** La idea és **"arreglar-ho" i seguir l'expectativa: graduar i batxillerat**, buscant tots els mecanismes que permetin estar en aquest circuit i no acceptant, a vegades, les evidències i vivint com a agressió les actuacions específiques.

P18: entrev. prof evabiotecno 25maig.rtf - 18:4 (22:22)

"Ho porto fatal això de la diversitat, perquè és la feina extra que he de fer jo, quan haurien de fer-la els docents especials. Llavors tots amaguem una mica dedicar-nos a aquests nens que necessiten una atenció especial. Fem exàmens que valorem diferent. Això són tot pegats, els que fem. No crec que s'estigui fent bé ni molt menys, és impossible. Un professor amb no sé quants alumnes i, a més, en té dos més a qui se'ls ha de fer un dossier especial, matèria nova que s'ha de preparar."

P12: entrev. equipdirectiu capestudis 22maig.rtf - 12:21 (69:69)

"Unes famílies amb un poder adquisitiu alt tampoc ho entendrien d'una altra manera. L'accés directe a direcció o determinades demandes, a vegades, se't fan una mica complicades de pensar. Bé, això és un centre públic, no és un centre de privat. Però les famílies tampoc ho entendrien si no ho féssim. I, bé, és un centre que a nivell de resultats, tant a la selectivitat com a les proves de quart i de tercer sempre és un dels centres que està més ben situat al Maresme i a Catalunya i, per tant, és un centre que funciona i que funciona bé. Però tot és millorable".

El centre també posa en **evidència l'alumnat que destaca, amb capacitats altes o amb una major implicació acadèmica**. S'evidencien aquests alumnes entre els altres, cosa qu fa que en alguns casos siguin poc acceptats i/o rebutjats.

P1: entre alumna 3r delegada 17 maig.rtf – 1:14 (76:80)

—D: Sí, sempre hi ha algun rebuig, hi ha algun grupet

—E: Quin és el grup rebutjat?

—D: Són els que estudien, treuen bones notes i els que s'estan tot el dia amb l'ordinador...

—E: Trobes que estan mal vistos?

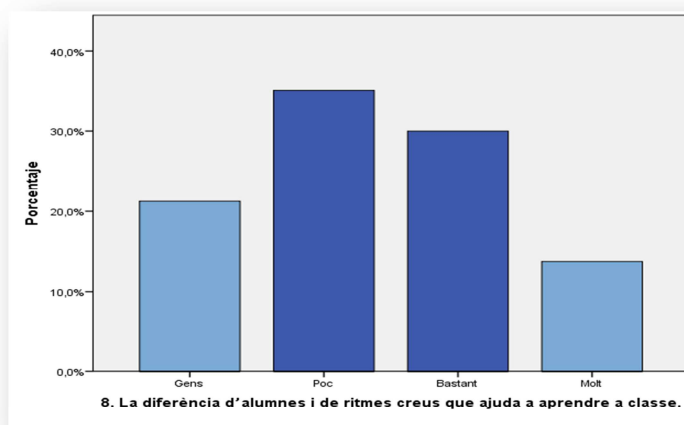
—D: Jo no els trobo mal vistos, la majoria de gent sí, no sé jo els trobo molt intel·ligents..."

8.3.2. Una diversitat no acceptada i valorada. La CAD parla de "casos" i de teràpies externes. Pocs recursos específics interns d'atenció a la diversitat, amb una clara preferència pels externs.

La caracterització de **docents que és un alumnat homogeni, queda neutralitzat quan es parla de:** diferents models de famílies en valors, nivell d'hàbits i actituds d'estudi dels alumnes, resultats diferents, valors... Aleshores **matisen** dient que és una heterogeneïtat i diversitat dins de la "normalitat" i freqüència, el que hauria de ser.

P15: entrev. prof.yolandamates 22 de maig.rtf - 15:19 [(75:75)

"Necessitariem alguna cosa que fos àgil, que quan detectem un problema no es deixés morir, que no fos un problema que cada vegada va sent pitjor i que hi hagi algú que doni una directriu per tractar-lo i diagnosticar, solucionar. Tot i que encara de vegades no hi ha solucions, però sí pautes per saber què hem de fer i com els professors han d'afrontar-les, que moltes vegades es fa per intuïció."



Gràfic 50 La diferència ajuda a aprendre. Alumnat

La **diversitat com a dificultat** porta al circuit: **detecció del problema, diagnòstic i resolució per poder aconseguir els resultats i els continguts prescrits.**

La **idea terapèutica** és present en la comissió d'atenció a la diversitat – CAD – del centre, que en parla des del vessant "casos": alumnat conflictiu i l'alumnat amb NEE. Busquen mecanismes externs per poder atendre'ls des d'un punt de vista terapèutic o reeducatiu, encara que **genera una insatisfacció**, perquè les actuacions exteriors retornen amb informes que reclamen actuacions psicopedagògiques en el centre mateix, que no es realitzen.

La CAD està formada per professionals interns del centre i serveis educatius externs (els coordinadors del nivell, psicopedagoga del centre, EAP – equip assessorament psicopedagògic del Departament d'Ensenyament). Destaca la presència de la **psicòloga municipal, contractada per l'Ajuntament**, i que està dos matins. La **finalitat és poder detectar problemes i proposar a les famílies serveis externs de suport o de teràpia**. La professional també assisteix a la llar d'infants i al centre de primària, que té una continuïtat de l'alumnat amb dificultats i d'algunes famílies.

P19: entrev. prof luisamates 22maig.rtf - 19:30 (82:82)

"Ahora como nos imponen tantas etiquetas de fuera, muchas veces ya... bueno, va pues venga, este que tenga un problema que hable con el de l'EAP, este que hable con el orientador, este a ver qué etiqueta nos pone, si él puede hacer algo con él.... En grupos materiales, con algún material diferenciado... Quizás abusamos algo de los recursos, lo cual hace que acabemos tildándolos de ineficaces, porque claro, como hemos enviado a tantos alumnos a estos recursos, cada uno de ellos, toca a muy poco."

P42: diari de camp.rtf - 42:3 (15:15)

Quan pregunto quins recursos tenen per atendre a la diversitat responen que el grup blau, que és un agrupament flexible baix de les instrumentals, així com l'aula d'acollida i atencions individuals que la psicopedagoga fa de manera puntual.

En alguns casos ha sorprès la idea de **buscar una altra escolarització** d'alguns alumnes amb NEE, que és un **plantejament** que sovint és **difícil** o **innecessari**; aleshores **plategen recursos externs** en col·laboració amb l'Ajuntament, tot i veure que, majoritàriament, en el centre hi ha prou recursos per atendre a la diversitat que ells conceptualitzen.

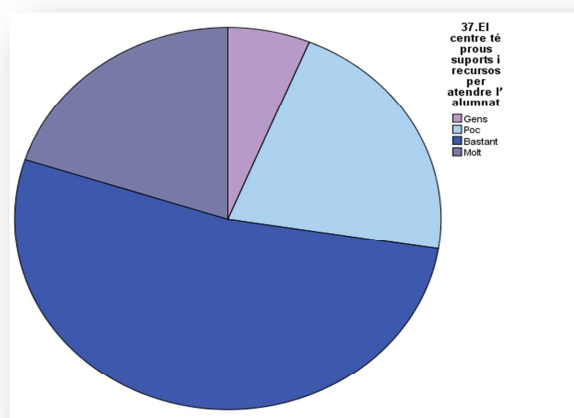
P42: diari de camp.rtf - 42:4 (17:17)

Es parla molt de casos.

P42: diari de camp.rtf - 42:6 (22:23)

Es torna a parlar de casos d'alumnes, de serveis externs i de PCO, i projecte assistir.

Tinc la impressió que tots els recursos que es plantegen i atencions són externes. Jo em pregunto: què es fa en el centre?



Gràfic 51. El centre té prou suports per la diversitat. Alumnat

Els docents davant d'alumnat amb NEE es plantegen que ells no estan preparats per atendre'ls, i que és molt difícil donar una resposta a aquells alumnes que no estan dins del que ells consideren "la normalitat".

P18. Entrev. prof evabiotecno. 25 maig . rtf. (22-23)

"Ho porto fatal això de la diversitat, perquè és la feina extra que he de fer jo, quan haurien de fer-la els docents especials. Llavors tots amaguem una mica dedicar-nos a aquests nens que necessiten una atenció especial. Fem exàmens que valorem diferent. Això són tot pegats, els que fem. No crec que s'estigui fent bé ni molt menys, és impossible. Un professor amb no sé quants alumnes i, a més, en té dos més a qui se'ls ha de fer un dossier especial, matèria nova que s'ha de preparar. Jo, per exemple, aquest any, m'haig de preparar tot. És el primer any que faig matemàtiques. Llavors.. que no arribo. Més la coordinació de biologia, que estic fent amb la Glòria, que és diferent al de l'any passat. No ho estem fent com jo ho feia l'any passat. El fem diferent i s'ha de preparar de nou i això comporta hores de reunió amb la Glòria, temps de fotocòpies.. i això comporta temps i més temps i jo estic limitada."

Per atendre les necessitats educatives, el centre té organitzat **tres recursos específics**: agrupaments flexibles instrumentals per nivells de resultats, aula d'acollida i el Programa Curricular Obert –PCO–. Els recursos sempre s'estan qüestionant, ja que trastoquen la idea de falsa homogeneïtat, o de les expectatives generals de centre.

El primer és un recurs general per a tot l'alumnat, ja que es distribueix l'alumnat per nivells de resultats, en grups d' instrumentals, que diuen homogenis.

L'agrupament instrumental flexible baix és on hi ha: **l'alumnat amb NEE, alumnes que els costen** les llengües i les matemàtiques i alumnat estranger amb dificultats. Han categoritzat per colors els agrupaments per no generar discriminacions, cosa que és un "eufemisme", perquè als del grup blau tothom els diu "els baixos" i els **companys es burlen de qui hi va**.

Aquests agrupaments **es fan des de primer de l'ESO fins a quart i no són gaire flexibles**, excepte si un alumne té problemes de comportament, que el posen en un grup alt.

P 5: entrev. alumn 4adelegat 28maig.rtf - 5:5 (43:45)

"—Entre els alumnes sí, tampoc no..., de vegades, algunes bromes amb el tema grup blau, però sense ànim d'ofendre a ningú... I si la broma s'interpreta malament i a la persona li molesta, es para.

—En quin sentit això del grup blau ho dius?

—Perquè de vegades quan algun s'equivoca, aaah el grup blau. Però si aquella persona es molesta, es para.

El "**grup blau**" està **marcat per les expectatives del context** i del projecte de centre, per tant **no es viu com un avantatge ni una oportunitat**. Sovint les famílies i l'alumnat que no va bé **ho viuen com una agressió a les expectatives**.

També, està organitzat sota aquests comentaris i idees: l'alumnat del grup blau **no pot treure més d'un 6 per un greuge comparatiu amb els alumnes dels altres grups**; el

discurs constant és que **el graduat de l'alumnat de 3r i 4t d'ESO ha d'estar condicionat a no fer batxillerat** perquè baixaria el nivell en el centre; i, per últim, que a aquests alumnes caldria donar-los un graduat d'ESO diferenciat.

Això, comporta que es generi **entre les famílies i l'alumnat un rebuig a anar-hi**, tot i que manifesten que estan atesos i que se senten a gust, però no veuen les expectatives de tothom, sinó desigualtats i injustícies.

P 7: entrev. alumn 4cdelegat 27maig.rtf - 7:8 (75:76)

—Tu trobes que no hauria d'haver-hi el grup blau?

—Sí, que hauria de ser-hi, però si després no és un avantatge.”

P 8: entrev. alumna 2n 23maig.rtf - 8:15 (106:110)

—Perquè m'atabalo, i faig menys, no faig res. Llavors, m'aparto i em fico a jugar a alguna cosa, no sé.

—T'anava bé el grup blau?

—Sí, molt.

—Per què?

—Perquè érem molt pocs i allà sí que ficàvem pel·lis de vegades, llegíem uns dies, fèiem deures...”

P19: entrev. prof luisamates 22maig.rtf - 19:24 (66:66)

“Igualdad de oportunidades es mantener caminos abiertos para que la gente alcance aquello que puede alcanzar con sus capacidades. Insisto, yo nunca ganaré las olimpiadas en los 100 metros, no siento que nadie me haya negado la igualdad de oportunidades. Entonces claro, es un poco que el que aceptar a todos es justo. Es decir, la revolución francesa se promovió la igualdad que me quedo poco tiempo para la solidaridad y ninguno para la fraternidad, como decían antes. Entonces a ver, yo quiero que el sistema que remita si existen capacidades mínimas, que haya un camino abierto para que el alumno con esas capacidades llegue a ese objetivo adecuado con sus capacidades. Por ejemplo, lo que no me parece bien del sistema son los callejones cerrados, es decir, si mis alumnos, no por capacidad.”

P33: observ. tutoriaobserv. tutoria 2b 9maig.rtf - 33:7 (41:43)

“Arnau està preocupat de com s'agruparan els alumnes el curs vinent. Diu que normalment es barregen.

La professora explica que si un alumne tira, es posarà en un grup que tiri per premiar-lo, “com tu, Arnau”

Per portar-ho a terme, es reuneixen els professors, discuteixen i voten uns criteris. Comenta que potser que l'Equip Docent decideixi una cosa i després l'Equip Directiu veu que no es pot fer”.

El centre també té **el recurs de 8 hores d'aula d'acollida**, on atenen pocs alumnes i són **els estrangers que tenen famílies amb una situació socioeconòmica baixa**. Hi ha pocs alumnes, dedueixen que el curs vinent no tindran el recurs pel poc nombre d'alumnat i per la jubilació de la tutora.

La **tutora d'acollida** busca la manera que aquest alumnat **se senti identificat i acceptat en el context**, així com **obtenir bons resultats procurant anivellar-los a la resta**, malgrat que **considera que és un repte difícil**.

En el projecte de centre, **si l'alumnat té una actitud disruptiva**, la resposta és buscar **recursos externs** o fer expulsions reiterades.

P35: observ. reunió CAD 22maig.rtf - 35:2 (15:15)

Dolores va a buscar la normativa i parla d'alumnes que es poden expulsar o que tinguin una escolaritat a distància amb drets a examen. Tothom ens posem una mica a la defensiva, ja que és una mesura molt exclusiva. Es parla també de la possibilitat que aquests alumnes de 2n que passen a 3r i ja han estat repetidors podien fer PCO.

El recurs extern del PCO és un conveni entre Ensenyament i Ajuntament per a alumnat amb NEE o amb dificultats de comportament de 3r i 4t, que poden anar entre 8 i 12 hores a fer **un treball a empreses** del municipi. L'Ajuntament té un paper col·laborador i paga una educadora que en fa el seguiment. Recordem que els tècnics d'educació tenen una visió educativa més flexible i oberta, malgrat que queden neutralitzats.

Aquest **recurs, amb un visió de projecte comunitari**, queda desvirtuat perquè només es destina a l'alumnat conflictiu que destorba i entorpeix la denominada "pau social" i la imatge del centre. Quan es planteja aquesta possibilitat a les famílies i a l'alumnat, la rebutgen perquè saben que és sortir de les seves expectatives i de les del mateix centre: graduar i batxillerat i també del propi centre.

P38: observ. reunió CAD 14febrer.rtf - 38:2 (22:25)

"Entra la directora dient que hi ha alumnes de l'institut que es barallen entre ells i es posen al pont de l'autopista a tirar pedretes.
Quan la M. ha trucat a l'A., ella li ha dit que deixava el PSO.
EAP diu que no havia sentit parlar d'ella, el Jordi diu que a 2n era una nena amb dificultats.
La Psi. Mun diu que parlarà amb la mare per veure com està del diagnòstic.
Dolores i Mireia diuen que està molt prima. Jordi diu que també hi ha un problema d'anorèxia, que pot ser també és això."

El PCO està dissenyat per permetre promocionar i graduar, però en el centre la idea és "**fer fora de manera legal**" aquest alumnat que no vol estar en el circuit i distorsiona. Darrere d'aquest projecte, **hauria d'haver-hi adaptació curricular, avaluació, seguiment, etc., que no es fan**. Des de l'Ajuntament, s'insisteix a revisar-ho, perquè el perfil d'alumnat que fa servir aquest recurs i la finalitat que tenia en un principi no s'està complint, però costa trobar moments de coordinació.

En el centre el concepte **d'adaptacions curriculars i plans individuals** és molt poc acceptat i **no se'n vol parlar**. Consideren que en els grups blaus ja s'adapten activitats fonamentals, malgrat que els continguts han de ser els mateixos per promocionar i graduar.

P19: entrev. prof luisamates 22maig.rtf - 19:23 (64:64)

"No es integrador hacer dos seres en una esquina, no es integrador decir, "como no puedes llegar aquí te doy un material inferior". Y a ver si encuentro el material inferior con el cual pueda darte un aprobado, diciendo que has alcanzado la competencia de leer y subrayar la palabra clave la. No es integrador mentir, no son tan tontos. Yo lo encuentro insultante, es

decir, tratar un alumno con problemas como si fuera tan idiota que no se está dando cuenta de que realmente lejos de darle una ayuda se le están dando, bueno, paños calientes para al final, a cabo de cuatro años, quitarlo del medio con un título A mi me parece insultante realmente. Por lo tanto, poner medios para la diversidad, sí, pero tratar a la gente diversa con respeto y el respeto es: si hay un objetivo, si lo cumples, yo te ayudaré, si lo cumples perfecto, te daré un título; si no lo cumples, te frustrarás aunque seas disléxico, aun que seas ciego, aun que seas cojo, porque si yo quiero recorrer los...”

També **manifesten un neguit i rebuig davant del concepte d’inclusió**, no els agrada i veuen que és impossible. Pensen que **el sistema ha de generar mecanismes específics de centres d’educació especial o d’altres recursos externs** que atenguin bé aquests alumnes, perquè en els centres ordinaris no es pot donar la igualtat d’oportunitats ni una resposta educativa adequada.

Sorprèn com, davant d’aquesta visió, **t’esperes una pràctica educativa exigent i d’un nivell de resultats molt alt**, però no és així, **com és en d’altres contextos**.

8.4. La convivència

8.4.1. Una convivència marcada per poca conflictivitat i pels “bad boys”. Permeabilitat amb el context.

A l'IALELLA, la **convivència** es **defineix** com una “**bona convivència**” i perquè **no és un centre conflictiu**, malgrat que en la pràctica hi ha **situacions conflictives puntuals molt evidenciades**.

En el centre hi ha un **aparent ambient tranquil** gràcies a la ubicació del centre, a les instal·lacions i a la majoria de la tipologia d'alumnat.

La **convivència es relaciona amb el projecte de centre** en la importància dels **resultats i la falsa sensació d'homogeneïtat de l'alumnat** del context. Per tant, la disciplina i **treure l'alumnat que realment no s'adequa** a aquests aspectes és una finalitat.

La **diversitat conceptualitzada** com a **dificultat pel ritme d'aprenentatge o per discapacitat** és més o menys “**tolerada**”, sempre que **no causin problemes de comportament**. Si hi ha alumnes amb NEE que **generen conflictes** (TDAH, Asperger...), es considera que **necessitarien anar a centres especials**.

L'**alumnat sense NEE** que manifesta **desmotivació i desinterès acadèmic amb conductes disruptives**. La **mesura és l'expulsió** i plantejar-se recursos externs, que no n'hi ha. Més endavant, analitzarem en la dimensió curricular, la desmotivació i el desinterès en la majoria d'alumnat, però uns en un vessant acomodatiu i de contenció i d'altres, agressiu i sense contenció.

Es **percep una sensació de calma tensa** perquè hi ha **situacions conflictives molt agressives** de pocs alumnes de 2n i 3r d'ESO (destrosses de mobiliari, insults, ofenses...), els anomenats *bad boys*.

Aquests alumnes manifesten una **falta d'interès i desmotivació acadèmica que, tot i tenir capacitats, trenquen** la denominada “**pau social**” del projecte de centre. Aquest alumnat **distorsiona al centre i al poble**.

P14: entrev. equipdirectiu directora 22maig.rtf - 14:21 (80:80)

“La gent està a gust perquè jo crec que és un centre còmode, que això és molt diferent d'estar a gust .. Quan jo dic d'estar a gust potser no es perquè estiguin desenvolupant molta tasca diferent pròpia de l'aula i se sentin realitzats, sinó perquè és còmode, perquè no hi ha alumnat conflictiu, perquè està més o menys organitzat i és còmode, és tranquil i està bé, amb unes famílies que majoritàriament també són respectuoses amb el professorat.”

En conceptualitzar la diversitat, eren els conflictius i inadaptats, que es corresponen amb alumnes amb famílies amb dificultats o que tenen un context socioeconòmic mitjà o baix.

El centre, **davant de les necessitats d'aquests alumnes**, no ha posat en marxa **cap recurs específic de diversitat** perquè consideren que no l'aprofitaran. La **mesura per aturar-los és expulsar-los**, amb la idea de **"fer neteja"**, de manera que s'eliminen els referents negatius per als altres i s'aconsegueixen els objectius de centre: resultats acadèmics i "pau social.

P17: entrev. prof espeducadora 17març.rtf - 17:9 (39:39)

"Heeee, un curs bomba, el curs de tercer de l'ESO que hi havia, no la diversitat en temes de QI, sinó en temes de comportament... I jo crec que es va fer molt bé apartant el grup aquell, vam aconseguir, doncs que... sobrevisqués la resta de tercers... i la gent, en realitat, ho està a la seva manera! El professora agraïda que en aquell moment es fes la neteja ahhh!!...Després, els nanos que se'ls està tractant a nivell individual, crec que s'està fent bé."

Es **busquen recursos externs**, però el sistema deixa ben clar **que no n'hi ha** i que els centres han de dissenyar estratègies curriculars i educatives. Recordem **la resistència del centre envers al nou sistema educatiu**.

Per tant, el **concepte de convivència** està en la **conflictivitat i la disciplina** i l'expulsió és **la mesura sancionadora** i exemplar per a la resta.

Ens han cridat l'atenció les **càmeres de seguretat** del centre i **la presència policial** en alguns moments dins del centre i a la porta. **La conflictivitat amb aquest alumnat** ha portat a **enfrentaments violents** i des del centre **es gestiona amb la presència policial o fent venir les famílies**. La convivència de l'IALELLA es pot definir com **punitiva i sancionadora**.

La **presència policial** està **relacionada a la permeabilitat** del centre amb el context. Els mateixos alumnes que distorsionen a les aules també ho fan al poble..

La **directora** ens va convidar a una **reunió** que ella **va convocar amb l'Ajuntament**: serveis socials, educació, policia, regidoria de joves... **per parlar-ne**, d'aquests **denominats "bads boys"**, i quines mesures conjuntes es podien portar a terme.

P42: diari de camp.rtf - 42:14 (81:81)

"Parlo amb la directora que em convida a assistir a la reunió del dia 16 amb l'Ajuntament, la policia, etc., en relació amb un conflicte que hi ha a 2n."

El **sentiment comunitari** com vam analitzar busca **la col·laboració de l'Ajuntament en plantejar recursos externs**. Aquest **no té competències** en el sistema educatiu, però són **institucions de suport i de col·laboració**. Des de l'Ajuntament es veu la dificultat educativa, però només poden col·laborar en les mesures internes del centre que no n'hi ha. Davant d'això, la direcció manifesta que s'entrarà en la roda d'expulsions disciplinàries.

P21: entrev. serveis externs regidora 21maig.rtf - 21:16 (43:43)

“Jo penso que, a vegades, més que gestionar-los, el que es fa és aturar-los i para el cop. Però el que no pot ser és que no es treballa la base, de manera que els conflictes van apareixent, van fent pics. No s’acaba de resoldre, es gestiona una mica el dia a dia. Una miqueta, a vegades, és la impressió que jo tinc. Si se soluciona puntualment avui, doncs esperem que vingui el següent.

L’Ajuntament, en la seva col·laboració des de la **Regidoria d’Educació i Serveis Socials** comenten la **necessitat de treballar en aspectes proactius i en un projecte de centre obert en valors i actituds**, a més de resultats; així com en una educació més flexible.

8.4.2. Normativa poc clara i desigual, les mesures de resolució són en mans de la directora. Faltes de respecte constants.

En el centre **no hi ha una normativa clara i establerta sobre actituds i comportaments** per a l’alumnat, les famílies i docents. Es comenta que en el curs 1995 es va intentar fer un RRI –Reglament de Règim Interior– i, a vegades, és el referent.

Es **resolen les situacions de forma personalitzada** i amb la **intervenció** de la figura de la **directora**. Alguns manifesten que són **mesures desiguals dependent de les famílies i l’alumnat, cosa que genera malestar en ser considerades, algunes, injustes**. També **alguns docents** es veuen **desautoritzats** amb les intervencions des de la direcció.

P 1: entre alumna 3r delegada 17 maig.rtf - 1:3 (27:27)

“D: A vegades no sabem per què ens castiguen, o com depèn de qui faci una cosa té un càstig, o un tipus d’expulsió... Els professor van posant *partes, partes...*, però no saps què volen dir...”

P19: entrev. prof luisamates 22maig.rtf - 19:23 (64:64)

“A veces ves resoluciones de faltas de alumnos arregladas por detrás, la familia llega se salta a la tutora y va directamente a la directora que resuelve...”

L’èxit inclusiu posa l’accent en la participació i la implicació de tota la comunitat educativa en la resolució de situacions. En el centre hi ha la **idea directiva de lideratge que no permet la responsabilitat i el compromís de tothom**. També dir que aquesta visió directiva porta a l’**actitud docent d’ “expulsar l’alumnat d’aula” i ja “s’ho arreglaran des de direcció”**.

Com es pot veure en aquesta actitud, els docents, davant d’un model directiu, no es responsabilitzen ni es comprometen i deleguen a la direcció (responsabilitat individual, estatus, eficiència, control, poder...), contràriament al model de lideratge (responsabilitat compartida, valor, eficàcia, autorització...) (Whitaker, 1998) pàg. 113). Els docents davant d’aquesta delegació perden autoritat entre els alumnes, famílies i companys.

En el centre hi ha **faltes de respecte entre l'alumnat**. Hi ha **burles o s'aprofiten de l'alumnat amb NEE –discapacitat o trastorn–** per generar situacions de **mofa**. La falta de **consideració i respecte** envers aquests alumnes és més gran o menor segons l'estatus de les seves famílies en el poble i al centre.

P1. Entrev. alumna 3r delegada 17 maig. Rtf (71- 74)

“D: Hi ha diferents grups de gent, no sé si n’ un que són... com dir-ho... (riu)... És que tots som diferents en la nostra manera i ens hem ajuntat en el grup de gent que són mes o menys igual que nosaltres. Llavors hi ha diferents grups en aquest Institut. I trobo que és bo... A vegades, vénen alguns de diferents, segons si els coneixen del poble o els pares...”

En relació amb **l'alumnat immigrant, la falta de respecte** és proporcional a la consideració de l'estatus de la seva família. Els que tenen una situació socioeconòmica baixa es relacionen entre ells, sense generar conflictes. En la sala de professorat es poden sentir comentaris d'alguns docents que diuen “aquesta *machupichus* ens fan anar malament.”

P.8. Entrev. alumna 2n 23 maig rtf. (33-44)

“Amb tots?

—Tens una bona relació o esteu deixats al marge?

—Estem deixats al marge, bé, jo, en tot cas, alguns en tinc, d'amics, però els altres estan apartats del grup.

—Tu trobes que.. però per què estan apartats? Per què tenen alguna dificultat?

—No sé.. depèn del tipus d'estranger que siguis...per exemple.. bé et puc dir noms?

—Sí.

—La JL, que és de Santo Domingo, crec que abans l'ajudaven i ara ja s'han cansat d'ajudar-la. El que em passarà a mi, perquè no fa res, l'expulsen, insulta.. per exemple, l'altre dia va insultar el J.

—I trobes que.. o sigui això ho fa als profes, no?

—Sí, però jo trobo que no és ella només, es com la veuen diferent...”

P 42. Diari de camp. 9 de maig

“Entro en la sala de professorat i escolto com un grup de docents parlen de l'alumnat estranger denominant-los de forma despectiva “machupichus” com en un programa de la televisió.”

La **falta de respecte entre els alumnes** es veu més als inicis de classe, en el canvi de matèria/professorat i passadissos. L'alumnat diu que hi ha **grupets caracteritzats** per: els *guais*, els *empollons*, els esportistes, els *friquis*, els *tontos*, les *quilles*, les *malotes*... Aquests grups acostumen a venir formats **des de primària** i, en alguns moments, es poden **generar enfrontaments, assetjaments...** , encara que es tracta de situacions puntuals.

P 1: entre alumna 3r delegada 17 maig.rtf - 1:2 (19:19)

“Hi ha bones relacions... Hi ha altra gent que fa que les relacions siguin més difícils. Llavors, aquests que fan que les relacions siguin més difícils, sempre hi ha un grupet que està separat de la resta del grup i els que no volen que s'integrin, intenten fer que no ho facin, els fan pallassades...”

En aquest sentit, es manifesta la **visió despectiva** que l'alumnat té dels **delegats** com a mà dreta dels tutors i com a confidents i **informadors de conflictes** de la direcció.

P 8: entrev. alumna 2n 23maig.rtf - 8:1 (7:7)

“Pues.. quan parlem, ens renya, va a buscar l’horari, li *xiva* tot al profe, si la *liem* li diu, si tenim per exemple, *xuletes* amagades. Li diu tot. Llavors ens portem malament amb ella, en aquest cas que és ella, perquè sempre.. sempre els profes es recolzen en ella perquè és la més llesta de la classe.”

En el **PAT no es veu un treball respecte a habilitats socials i comunicatives**, així **com a resolució de conflictes**. S’observa un treball més **preventiu en aspectes de: salut, internet segura, “bullying”... amb tallers puntuals de professionals externs**.

En el centre no hi ha una visió de convivència àmplia lligada a l’acció tutorial i des d’una transversalitat curricular de totes les matèries, així com una visió de treball en el currículum amb les habilitats socials i comunicatives.

Alguns **tutors comenten** que aquestes petites situacions de grups, on hi ha **falta de respecte, caldria abordar-les i treballar-les**. Però, **davant la prioritat de resultats bons i la “pau social”**, es busca **l’expulsió com a mesura ràpida** i de poc impacte educatiu, de manera que **es deixen** al marge accions més fonamentades en **valors i actituds** de tipus preventiu i proactives.

L’**alumnat** manifesta que la relació amb els docents en general és bona, però que **es donen situacions desagradables**. També veuen **actituds despectives d’alguns alumnes considerats “bons” en resultats**, però que demostren comportaments amb què **jutgen el paper i la gestió del docent**.

P 5: entrev. alumn 4adelegat 28maig.rtf - 5:3 (17:25)

—Bé, però a què et refereixes: amb els companys o amb el nivell de la classe?

—Amb els companys.

—Bé, bé, bon grup...

—I amb el nivell de la classe?

—Bé, alguns problemes i tal...

—Quins problemes?

—Amb alguns professors que tenim. En general, tots els alumnes tenim queixes del funcionament de la classe...

—Quin tipus de problemes teniu?

—Doncs, per exemple, explica massa ràpid, o ho explica de manera que no ho entén ningú i hem d’ajudar-nos amb reforços externs a l’escola...”

Els docents veuen un **alumnat aparentment ben educat en formes**, però que alguns es pensen que **“tot val o tot es pot aconseguir de qualsevol forma”**, tenen **actituds de supèrbia i consentiment**. Els alumnes mostren enfadats o qüestionen el docent quan s’estableixen límits o visions diferents a les seves. Els docents, davant d’això, veuen mala educació i que **“tenen la pell fina”**, doncs **no se’ls pot contradir**. I sovint les famílies potencien aquesta actitud.

P15: entrev. prof.yolandamates 22 de maig.rtf - 15:17 (61:61)

“Per allò de la idiosincràsia de l’alumnat, el que predominen és alumnat ben educat, però amb la pell fina. Se’n volen sortir com sigui i si no la culpa és del professor i ja vindrà el pare o la mare a aconseguir-ho.”

També sorpren com a docents que han estat en altres centres educatius d'altres contextos encara veuen diferències entre l'alumnat a nivell cultural, però que tenen molts aspectes en comú.

P17: entrev. prof espedocordina3r 17març.rtf - 17:10 (23- 24)

"Veus les seves coses... però és un nivell d'alumnat de classe mitjana alta! A nivell de valors, i...a vedades, consideres que hi ha determinades coses que entre la Mina i aquí, jiji, acaben convergint en el mateix punt! Per motius molt diferents, i això crida una mica l'atenció. Però jo crec que els nanos aquests, vull dir, en principi..., la matèria primera és bona! Estan potser massa consentits en determinats aspectes per les famílies... Moltes vegades estan desatesos també per les famílies, perquè potser perquè tenen massa..."

Davant d'això, els docents parlen **de falta d'altres valors que no siguin els resultats**, però a la **pràctica ells mateixos potencien aquesta visió dels resultats per sobre dels valors**, ja que usen els resultats com a indicador regulador. En lloc de buscar un treball comunitari i un nou enfocament educatiu, es reforça la idea punitiva i la que ells s'encarreguen d'ensenyar i les famílies d'educar.

La **perspectiva que té l'equip docent** és d'un sistema de **transmissió de coneixements**. L'alumnat té unes competències (comunicativa dialèctica, reflexiva, social...) que es **poden potenciar des del currículum**, buscant la **participació i implicació**, així com la **responsabilitat i el compromís**. Aquesta conceptualització no agrada, perquè sembla que el docent perd una part **d'autoritat i legitimitat en l'ensenyament** i també cal dir que no és un model per al qual les famílies i alumnat estiguin preparats.

Els alumnes entenen que el model és el del silenci, el de l'explicació docent o el del llibre..., tot i que s'avorreixin i ja coneguin el contingut. El docent ha de seguir aquest perfil: model expert, en lloc de l'utilitari o col·laboratiu (Vila Merino, 2006). Alguns alumnes també consideren que falten el respecte a alguns docents.

P 9: entrev. alumna 4t delegada 24 maig.rtf - 9:11 (73:73)

"Laura: Des del meu punt de vista, jo diria que les classes..., o sigui, és clar que no és culpa del professor, però que no és molt estricte, aleshores la gent parla, s'avorreix i el professor fa callar. Hi ha com un avorriment i passes les hores i és molt lent. Però, bé, també hi ha profes que són molt així, i que també és bastant avorrida. Però, és clar, això és a nivell personal."

P 8 entrev. alumna 2n 23 maig.rtf - 8:11 (66:67)

"No sé, perquè no ens cauen bé i volen que els respectem. O, sigui, per exemple en J el respecta, tu ens respectes, tots aquests ens respecten... Però hi ha alguns que volen que els respectem i ells ens parlen malament, ens diuen *tontos*, no sé què, no sé, ens diuen coses. —Us falten al respecte?"

L'alumnat i les famílies qüestionen els docents, cosa que viuen com una **intromissió**. El qüestionament està vist com a neguit i no **com a potencialitat per buscar lligams de confiança i de treball conjunt**, des de la implicació i participació. El qüestionament

com habilitat dialèctica, reflexiva, comunicativa... i construcció conjunta de l'educació es correspon a una visió educativa més actual.

P 1: entre alumna 3r delegada 17 maig.rtf - 1:3 (27:27)

"D: Amb els professors no hi ha problema..., sempre hi ha algun alumne que diu que aquest professor no val, però, majoritàriament sí, jo crec que hi ha bona relació... sí..."

P 3: entrev. alumne 1adelegat 29maig.rtf - 3:10 (50:50)

"Trobo que hi ha bastants faltes de respecte cap al professorat. Crec que s'hauria de ser respectuós amb els professors i que això no ho seguim gaire."

L'expulsió, el to autoritari i contundent, així com la comparació dels docents entre els grups bons i dolents, són les eines que es van utilitzant per gestionar el clima de classe.

El currículum prescriptiu i tradicional de resultats intenta anar regulant la convivència de centre, ja que és una eina que les famílies i el context valoren, tot i que hi ha un nivell de desinterès i desmotivació acomodativa alta..

P33: observ. tutoriaobserv. tutoria 2b 9maig.rtf - 33:4 (18:18)

"Rosa: El 2n B és la pitjor classe de 2n i vosaltres no feu res perquè canviï. No cal·leu, feu intervencions personals, interrompeu, deures... no feu el que fan els estudiants normals, sempre necessiteu protagonisme individual."treure

P25: observ. aula 1grupblau28març.rtf - 25:6 (24:24)

"En Sergi planteja una fàcil 1/1 i la Dolores li diu que és massa fàcil. Oriol comença a dir: "Melones, melones" (tipus venedor ambulat). La professora comenta que ja saben que no li agrada fer-ho (agafa la llibreta de notes i sembla que anota alguna cosa per a l'Oriol). L'Oriol continua fent bromes amb la Paula G."

P26: observ. aula 2bcatalà 9maig.rtf - 26:2 (9:9)

"Avelina té un posat defensiu i amb un to contundent (abans m'ha explicat que aquest grup la matxaca)."

P26: observ. aula 2bcatalà 9maig.rtf - 26:3 (12:12)

"Axel, ara no és hora de dormir"-Avelina. "Em fa mal el cap"- Axel. "Sempre et fa mal el cap, t'ho hauràs de mirar per la teva edat"- Avelina.

P33: observ. tutoria 2b 9maig.rtf - 33:5 (26:28)

"Abans que parli, la Rosa l'amenaça dient: "A veure què dius, a aquell l'he fet callar amb la mirada, amb tu ho faré amb la paraula". Rosa comenta que el primer trimestre ningú va aprovar tot.

"Si t'ho creus, t'ho creus, si no jo no penso discutir més. És el que hi ha, tu i vosaltres mateixos"—Rosa."

Els docents **semblen estar en un ambient tens i s'han de defensar de l'alumnat, de les famílies i de la direcció**, en lloc de viure un ambient col·laborador i constructiu on pugui haver-hi reflexió, intercanvi de visions i presa de decisions conjuntes amb respecte i valor democràtic.

També alguns docents veuen que, per aconseguir aquest ambient de convivència tan establert, necessita que els docents tinguin un paper de modelatge i es responsabilitzin i que no deixin desautoritzar-se per les situacions.

P19: entrev. prof luisamates 22maig.rtf - 19:16 (54:54)

“Yo estoy cansada de oír cosas de pata de banco del tipo “si no están sentados cuando lleguemos, pondremos faltas y vendrán el lunes”, cuando luego, la mitad de mis colegas, cuando suena el segundo timbre, andan por allí perdidos. Y los alumnos están pegando botes y el profe de guardia pasa por allí y se le ocurre asomar la cabeza y decir “sentaos y sacad el material” con una fe que no mueve montañas. Precisamente porque no se lo cree. A ver, es una medida absurda y un comentario tonto pero, claro, grandes soluciones pedagógicas, si vamos a tener el mismo grado de adherencia a aquello que acordemos y la misma fe para ir a la par, tampoco van a funcionar.”

Busquen mantenir la **disciplina i l'autoritat amb un sistema de faltes**, que li diuen “*parte* de tres colors”, on anoten la mala conducta, en donen una còpia per a la família que ha de signar, una altra per a la direcció i una per al tutor. En les observacions, s'ha vist docents i alumnat anar amunt i avall amb aquests “*partes*”, concepte que referma la idea sancionadora i punitiva.

En la dimensió conceptual: identitat i sentiment comunitari, diversitat i convivència caracteritzen un institut marcat per un model tradicional, fonamentat en el sistema educatiu anterior. Hi ha una visió de projecte de centre basat en els resultats i el bon clima. El concepte de diversitat i de convivència es viu com a dificultat, malgrat hi ha poques NEE, es veuen com a problemes per als resultats.

Darrere d'aquesta visió conceptual, hi ha una resistència al canvi, i es veu una necessitat de nova educació, però que estan sota un projecte d'inèrcia. A continuació, veurem com aquesta dimensió conceptual es reflecteix en la pràctica educativa: currículum i estructura i funcionament.

8.5. Pràctica educativa: currículum

8.5.1. Un “projecte curricular”, basat en el llibre de text i amb noves tecnologies.

L'IALELLA té un **projecte curricular de centre** fonamentat en el **llibre de text** com a eix vertebrador de tot el programa curricular que, juntament amb els resultats, són curriculars de centre.

Realitzen el **projecte 1x1 en les matèries de ciències, tecnologia i matemàtiques des de fa dos cursos**. Però ha quedat lligat a una **metodologia de llibre de text**, buscant **incrementant la motivació i l'interès**, però valorant que **ha comportat distracció** per a l'alumnat.

P25: observ. aula 1grupblau28març.rtf - 25:4 (18:18)

“La professora posa l'exercici i el fa. No deixa temps ni per resoldre'l. Els alumnes van dient: *“Dolores, Dolores...”*. Hi ha una mica de xivarri. Ella pregunta què passa, que si continuen així, guardaran l'ordinador i treballaran només amb llibreta.”

P26: observ. aula 2bcatalà 9maig.rtf - 26:1 (4:5)

“L'Avelina explica el full de contingut dels temes 4 i 5 que entren a l'examen. És un full on s'explica tot el que entra. Avelina ho va explicant i llegint.”

P27: observ. aula 2cmates 30maig.rtf - 27:10 (30:30)

“La majoria d'alumnes va resolent els problemes del dossier d'àrees. Recordo la feina de carrera amb la profe de mates de la UB.”

P1: entre alumna 3r delegada 17 maig.rtf - 1:9 (56:57)

“E: Aleshores, la manera de fer les activitats, els materials, Internet, l'ordinador, tot això...Com ho veus? Ajuda o no ajuda o ...

D: Això de la pantalla, sí que ajuda, això de l'ordinador no ajuda”

El centre compta amb un **equip docent** que té com a **referent el sistema antic del BUP i la metodologia tradicional**. Els docents són **conscients** que **l'alumnat està fent el mateix des de primària** amb continguts reiteratius i una tipologia d'activitats semblant. Comenten que amb la reforma LOGSE es va plantejar un currículum en espiral i que havia d'anar incrementat el grau de significació, però realment s'ha convertit en un **currículum paral·lel i reiteratiu** cada dos cursos.

P13: entrev. equipdirectiu coordipedag 29maig.rtf - 13:18 (49:49)

“—No ho sé, el que va malament, potser perquè la major part de matèries estem patint sempre el mateix: a primer fan unes coses d'unes matèries i a segon o a tercer pràcticament fan les mateixes. Llavors sembla que no avancem i al final a 4t d'ESO es queden amb un nivell molt baix. Potser estan fent matèries que no caldria, és a dir, aquestes matèries que queden políticament correctes realitzar-les perquè les han de fer.”

P16: entrev. prof carmecastell 22maig.rtf - 16:4 (23:23)

“El alumno está escuchando lo mismo de forma reiterada, pero muchas veces. Por otra parte, sin asimilarlo. Quienes lo asimilan son los buenos alumnos, los que están obteniendo unos resultados desde primero de la ESO de notable o notable alto y excelente. Esos

alumnos ya lo entendieron hace años, pero es que ahora deben escuchar hasta la saciedad. Entonces normalmente coincide que son alumnos prudentes, y además callan y se resignan otra vez, Claro, así, desde otro punto de vista, siempre evidentemente, siempre, desde otro punto de vista, pero otra vez.”

P19: entrev. prof luisamates 22maig.rtf - 19:27 (74:74)

“Sí, no son espirales, son paralelos, es decir, yo cuento las mismas estupideces, cuatro años. Sumo las mismas fracciones un año tras otro. A ver, cuando un alumno se cansa de un contenido, no lo entiende en aquel momento, lo que hay que buscar es algo diferente que no sea aquello para que tenga la sensación de avanzar.”

La resistència al canvi i la falta de confiança amb el Departament d’Ensenyament porta a alguns **docents a pensar “que altres èpoques eren millors”**. Són conscients que **els temps canvien d’una manera ràpida i cal adequar-se a la realitat** tecnològica, social i educativa i, a més, **entren en conflicte amb l’alumnat** que tenen **bons resultats i bones actituds**, però es resisteixen.

P13: entrev. equipdirectiu coordipedag 29maig.rtf - 13:22 (56:56)

“El que hem de pensar és fer una tria per matèries dels continguts que, almenys, són bàsics, que ens puguin servir com a base científica en aquest cas i com a manera de treballar. Potser caldria dedicar hores als continguts que, a internet, estan. S’han d’aprendre tota una sèrie de coses que, si les necessiten en un futur, poden anar a internet i trobar-les més ben explicades i actualitzades. Perquè el que jo pugui explicar d’aquí a 3 anys ja no servirà. Llavors, potser, és millor que jo els ensenyi a treballar, a buscar i a triar coses. I quan agafem uns quants temes, llavors algú que, "segur que hi hauria bufetades", triés els temes que es poden treballar a primer i a segon, I que tu saps que has de treballar, si vols, tres temes, són per trimestres i dintre d’aquell tema aprendre a treballar, toquen continguts, busquen, etc. És que donar contingut, ensenyem a buscar continguts que no cal tots. I amb tres temes, llavors saps que pots dedicar el temps, però el fet de quins tres temes tries i qui els tria hauria de ser una cosa d’una comissió de "savis de ment", que decidís aquest programa o es consensués. I, d’acord, que es treballa això en lloc que cada institut vagi per la seva banda i preparant els seus materials.”

Els docents veuen amb dificultats **estar preparats per al canvi i el dinamisme social i educatiu**. A l’IALELLA també hi ha una resistència a una visió més dinàmica i flexible de l’educació, per tant, no es compren algunes ofertes de la formació contínua: competències, diversitat...

L’àmbit curricular és una peça clau en el canvi, ja que aporta al projecte de centre **disseny, metodològica i didàctica** (Sanmartí, 2010). Aquest àmbit correspon a tota la **comunitat educativa en el disseny** d’un currículum **contextualitzat i innovador**, per tant, és important la visió comunitària. A l’IALELLA, la inèrcia porta a tenir un currículum tradicional estable, lligat a les disciplines i els canvis es consideren que donen l’esquena a la finalitat educativa: “ensenyar”.

P13: entrev. equipdirectiu coordipedag 29maig.rtf - 13:8 (25:25)

“Quant a les competències, la major part de la gent deia que no feia falta que ens hi poséssim, perquè en poc temps ho tornaran a canviar, llavors, fem una programació per competències. Hi ha un desencant en els canvis, perquè hi ha coses que no t’han explicat i, si es fa l’esforç d’entendre perquè després ho canviïn. Aquest any volíem començar a posar en marxa tot allò de les competències, però no m’atreveixo (per la situació).”

P19: entrev. prof luisamates 22maig.rtf - 19:6 (20:20)

“A ver, yo creo que hemos ido dando bandazos como siempre. El punto está en el justo medio... Que no se encuentra nunca, uno va dando bandazos de todo tipo. De teoría de conjuntos que nadie entendía, a nada de teoría, a nada de mecánica, a “la memoria es mala”, a “un poco de memoria sería bueno”... Es decir, yo creo que todo es bueno y que, como siempre, ha de adaptarse a la realidad.”

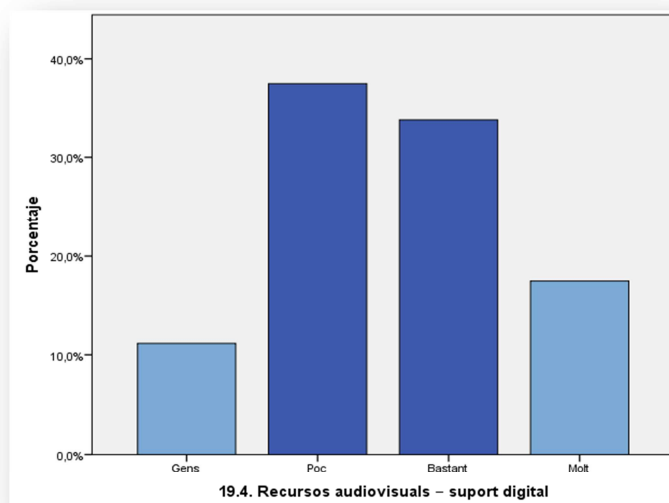
En cursos anteriors i seguint unes recomanacions del Departament d’Ensenyament, es va plantejar **la necessitat d’una coordinació transversal dels continguts de les diferents matèries**, però va quedar en una reunió puntual perquè cadascú té la seva manera de fer i no calia “seguir el joc a l’Administració”. També amb la idea de “prou feina tenen els docents amb els continguts de matèria per coordinar eixos transversals”. Però hi ha docents que van valorar de manera positiva aquesta coordinació transversal que ajudava a una visió holística del currículum, tot i torbar a faltar aquestes coordinacions.

P15: entrev. prof.yolandamates 22 de maig.rtf - 15:6 (27:27)

“Diferents dinàmiques perquè tots som molt diferents i crec que no hi ha hagut una coordinació transversal. És a dir, aquesta coordinació transversal jo l’he trobat a faltar moltes vegades. Llavors, la manera de com arriba la informació, a vegades, pot ser un tros per a aquí, un tros per allà. Vull dir que moltes vegades nosaltres mateixos ja comencem amb la quantitat de coses que ens han anat arribant. Cada any, cada inici de curs, hem de fer això, hem de fer això... És clar, ens trobem amb tanta feina i les hores de classe preparació, reunions etc. És que pràcticament no hi ha temps per segons quines coordinacions, no donen temps vull dir. Jo tampoc li dono la culpa ni a l’equip directiu ni al professorat, sinó que simplement les circumstàncies ens han arribat com una mena d’allau i ens hem anat trobant i hem anat sobrevivint com hem pogut.”

8.5.2. El projecte 1x1, acomodat a una metodologia tradicional buscant motivació.

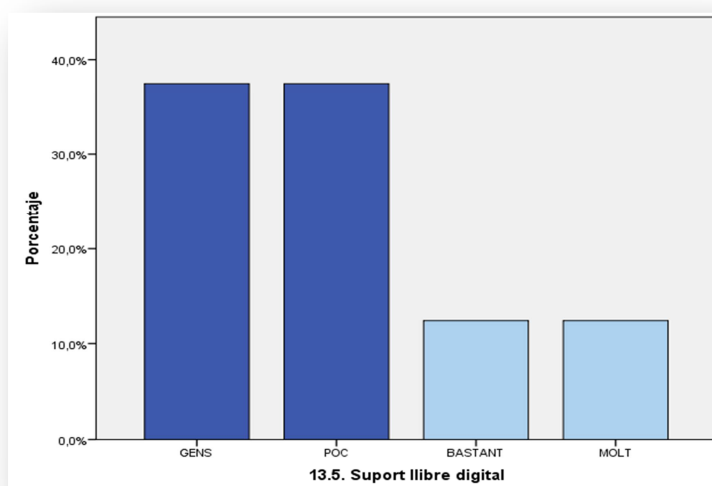
El **projecte 1x1**, implementat per ciències, tecnologia i matemàtiques en el nivell de 1r i 2n d’ESO, a més de les dificultats inicials de connectivitat, en veuen d’altres, tal com s’explicita a continuació.



Gràfic 52. Recurs audiovisual i suport digital a les sessions. Alumnat

Les innovacions requereixen que tots els agents estiguin implicats en el procés de millora, per tant l'alumnat de l'IALELA, que forma part de la innovació de les TIC, han de tenir uns hàbits i actituds per formar-se. Però **no portar l'ordinador, no portar-lo carregat o bé estat connectats en altres pàgines** o no enviar els treballs no són la base dels "aprendre". Per tant, hi ha aspectes com aquests que són part del procés de millora..

També, els **docents** manifesten la **necessitat d'una formació adient** per treballar amb aquestes noves tecnologies, així com **temps per elaborar** aquest projecte.



Gràfic 53. Suport llibre digital. Professorat

En tercer lloc, es posa de relleu que **els materials digitals editats no són de gaire qualitat**, ja que es tracta de plataformes de les quals que no acaben d'estar pel seu disseny i pel programa curricular. Aquestes dificultats, lluny de convertir-se en reptes de millora, representen per als docents la idea de deixar-ho estar.

P 1: entre alumna 3r delegada 17 maig.rtf - 1:10 (59:59)

"D: No, perquè: facebook, jocs,...menys estudiar, de tot..."

P18: entrev. prof evabiotecno 25maig.rtf - 18:6 (28:28)

"Sí, per canvis de temaris, per canvis de llibres, perquè ens han posat el llibre digital, que és un dels handicaps, de preparar les activitats amb el llibre... Que no dic que altres generacions que estan més preparades, que ho tinguin més per mà... Però, a mi, em suposa un esforç extra amb tot això que t'he dit. Se suma tot i és una sensació d'impotència que tinc, que la supero ignorant els problemes i dient que no. Jo és que no arribo als problemes que tinc aquí. Que no m'exigeixin, perquè és que no, no faré aquest temari amb la pantalla digital, perquè això em suposa fer un curs de digital. Vaig preguntant a un company... Vas fent de mica en mica, eh, però no és manera de fer les coses tampoc."

P27: observ. aula 2cmates 30maig.rtf - 27:10 (30:30)

"La majoria d'alumnes va resolent els problemes del dossier d'àrees. Recordo la feina de carrera amb la profe de mates de la UB."

P 1: entre alumna 3r delegada 17 maig.rtf - 1:9 (56:57)

"-E: Aleshores, la manera de fer les activitats, els materials, Internet, l'ordinador, tot això...Com o veus? Ajuda o no ajuda o ...

-D: Allò de la pantalla sí que ajuda, allò de l'ordinador no ajuda"

El projecte 1x1 està majoritàriament relacionat amb un suport visual d'un model tradicional, (Becta, 2004), pensant en **la plataforma digital com un increment de l'interès i la motivació de l'alumnat** amb una metodologia tradicional. El departament de matemàtiques, a partir d'una llicència d'estudis d'un docent, va elaborar uns dossiers propis de treball, així com una materials digitals que s'estan utilitzant a 1r i 2n d'ESO. El projecte 1x1 ha generat en el centre una intenció d'innovació i de canvi curricular en alguns docents.

Aquest **programa curricular propi de matemàtiques** compta amb l'aprovació dels membres del departament, tot i que **no es tracta d'un canvi metodològic de treball, sinó d'organització dels continguts i una tipologia d'activitats competencials** establertes, que **incrementen el grau de funcionalitat i significació** en un sentit de competències.

El treball d'un **currículum obert i flexible no podem relacionar-lo** als recursos específics d'atenció a la diversitat, perquè els agrupaments flexibles d'instrumentals estan lligats al currículum prescriptiu. En aquesta línia, podria estar **el Programa Curricular Obert** de 4t -PCO- en un treball en empresa amb col·laboració amb l'Ajuntament, però no està definit amb una adaptació curricular, sinó com a sortida de

l'alumnat conflictiu del centre, sense cap visió compensadora interna. Per tant, **l'estructura és flexible i oberta, però el disseny i la finalitat són excloents.**

L'alumnat en general, davant d'aquest **currículum reiteratiu** i la pressió dels resultats, manifesten **un avorriment**. Comenten estar **desmotivats i desinteressats**: alguns adopten **actituds acomodatives d'anar fent i d'altres anar destorbant i incordiant en les sessions.**

P 1: entre alumna 3r delegada 17 maig.rtf - 1:4 (31:31)

“D: La gent no s'implica en els estudis, no té present que estudiar és una cosa que després en el futur ens pot servir moltíssim...Només diuen: ara he de venir al col·le, quin pal, quin pal no vull venir, no vull estudiar, doncs no faré res, ni a casa ni aquí, llavors no fan res...”

P 1: entre alumna 3r delegada 17 maig.rtf - 1:8 (42:49)

—D: És difícil d'explicar

(riu). Hi ha dies que ens ensenyen coses que els alumnes diem: I això, per què ens ho ensenyen? **E:** Trobes que ni hi ha un sentit?

—E: O no serveix, no?

—D: Exacte

—E: Vale, no li veieu el sentit? **D:** No li veiem el sentit, del que ens estan explicant, llavors, desconnectem i ja no...”

P 8: entrev. alumna 2n 23maig.rtf - 8:12 (82:84)

“—És molt avorrit.

—I per què penses que són avorrides?

—Perquè sempre és teoria, és “copieu i llegiu”. Mai et posen un documental o una pel·li relacionada, per exemple, sempre a la pissarra tot escrit, sempre escriure i els exercicis. Alguns profes ho fiquen però els altres no.”

P13: entrev. equipdirectiu coordipedag 29maig.rtf - 13:11 (32:32)

“Hi ha nois/es que no saben com treballar, i nosaltres tampoc sabem com fer-ho, perquè tenen moltes coses boniques al seu abast i nosaltres no en som una. Una possible solució és utilitzar eines que els agradin i arribar a formar part del que els agrada. Molts dels casos són per causa del que els pares els consenten i no els ajuden a treballar.”

P16: entrev. prof carmecastell 22maig.rtf - 16:5 (25:25)

“El hecho de valorar las actitudes, valorar el interés, los hábitos... Esos elementos que no son los contenidos, ese aspecto del alumno que no es específicamente valorar los contenidos puramente teóricos... me parece muy importante, lo valoro.”

P16: entrev. prof carmecastell 22maig.rtf - 16:16 (55:55)

“No tenemos hábito... Igual que a los alumnos hay que enseñarles hábitos... En ese sentido nosotros tenemos que aprender ese hábito, por lo menos en mi experiencia... tenemos que aprender. Sí que es cierto que en reuniones puntuales intercambiamos ideas, pero es, además que eso, es mucho más que eso...eso es el comienzo.”

Els docents davant d'aquest desinterès i desmotivació veuen una mala estructura curricular, però manifesten **falta d'esforç, hàbits i una bona actitud de treball. Majoritàriament, tenen aquests hàbits de treball, però es van relaxant pel tipus d'aprenentatge. L'accent en els resultats, no treballar altres valors i més competències fonamentals porten a la poca riquesa educativa i referencial per a l'alumnat.**

P16: entrev. prof carmecastell 22maig.rtf - 16:16 (55:55)

“No tenemos hábito... Igual que a los alumnos hay que enseñarles hábitos... En ese sentido nosotros tenemos que aprender ese hábito, por lo menos en mi experiencia... tenemos que aprender. Sí que es cierto que en reuniones puntuales intercambiamos ideas, pero es, además que eso, es mucho más que eso...eso es el comienzo.”

P21: entrev. serveis externs regidora 21maig.rtf - 21:21 (52:53)

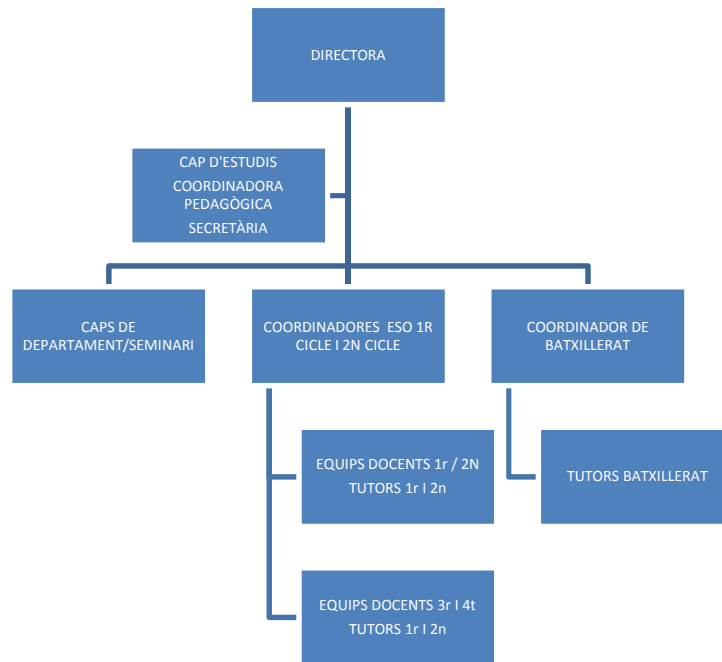
“Avui, com que hi ha més elements de distracció, per ells deu ser difícil aguantar aquí sis hores: anar veient persones diferents que van d’hora en hora. Jo m’imagino que les classes deuen ser més dinàmiques, nosaltres ens limitaven als apunts i a seguir el llibre i algun professor que ens feia sortir davant de tots i ens feia preguntar la lliçó del dia d’abans. Han de ser molt millors, perquè amb tot el tema informàtic i de recursos educatius i digitals que es pot fer servir, jo m’imagino que en gaudiria molt més ara en les classes que quan hi vaig ser.”

La motivació, interès, significació i funcionalitat són elements importants que, des d’una metodologia i currículum tradicional, és difícil d’atendre. Aquest currículum es reflecteix en una organització i funcionament.

8.6. Pràctica educativa: organització i funcionament

8.6.1. Una estructura i funcionament directiu i jeràrquic. Poques reunions per a un projecte d'inèrcia.

L'IALELLA té una **estructura i funcionament** marcats per un model directiu amb càrrecs: coordinadors de nivell i caps de seminari, model que estableix l'Administració.



Gràfic 54. Organigrama del centre

El **projecte d'inèrcia** assumit pel centre estableix la idea de fer **poques reunions perquè són innecessàries** per al funcionament del centre. Es justifica amb la idea que els docents, amb la crisi actual, han sofert una abaixada de sou i un increment d'hores de docència i no cal fer reunions que no van enlloc. També amb la idea que en altres èpoques s'han reunit molt i no ha servit per a res, amb la visió de "reunionitis".

P13: entrev. equipdirectiu coordipedag 29maig.rtf - 13:5 (19:19)

"Per exemple, les reunions són massa lentes, massa temps entre unes i altres... Però tampoc es pot demanar que tot l'equip docent es reuneixi cada setmana perquè acabaríem perdent el temps i fent teràpia de grup. Quan cal fer-ne una es fa sense problema."

P13: entrev. equipdirectiu coordipedag 29maig.rtf - 13:7 (23:23)

"No, bàsicament per les retallades. Si quan es demana un dia d'avaluació extra, la gent el vol a canvi que un altre dia no ho hauran de fer."

P17: entrev. prof espedocordinar 17març.rtf - 17:18 (73:73)

"A vegades es peca una mica de "reunionitis", a vegades poc efectives en moments determinats, es fan reunions perquè toca i s'ha acabat. Però també he estat en altres centres que també patien una mica del mateix, o sigui jo penso que a vegades és convenient fer menys reunions i més efectives que no serveixin. Pot ser que, en un moment donat vagi bé explicar la batalleta, però crec que les coses són millors breus i ben fetes."

Certament la funció de les reunions ha de comptar amb un projecte comú de centre, per anar elaborant conjuntament. És important l'eficàcia i fer les reunions necessàries per desenvolupar el projecte, però en les institucions educatives sovint es passa als extrems: de fer sortides a no fer-ne; de reunions a no fer-ne...; conjuntament amb la idea, també sovint, que tot ja s'ha fet o s'ha provat.

Les reunions com a espais de creació, elaboració i propostes segueixen un model col·laboratiu i de lideratge; les reunions de transmissió d'informació, de repartició de funcions i tasques... és un model directiu.

Les reunions d'equips docents, comissions, departaments, etc. que es fan són poques i formals, **marcades** per un ordre del dia **informatiu**. Pel que fa a les reunions de Consell Escolar i Claustre, se'n fa una a l'inici i una altra al final de curs per **informar d'aspectes puntuals** (calendari de festes, dates juntes d'avaluació...), però **no s'arriba ni a aprovar el pla anual de curs** que estableix el Departament d'Ensenyament.

Al llarg del curs, es realitzen **algunes reunions d'equip de nivell**, juntes d'avaluació i reunions de departament de matèries. La Comissió de Diversitat –CAD– es reuneix setmanalment per tal d'analitzar les dificultats d'alumnat i fer propostes d'actuacions externes.

L'actitud en les reunions la resumeix una docent amb l'expressió "**pasar y que la lluvia caiga**", de manera que queden en un pur tràmit informatiu d'inèrcia prescriptiva.

P19: entrev. prof luisamates 22maig.rtf - 19:17 (56:56)

"Tanto en claustros como en equipos docentes, todas estas actuaciones colectivas, bueno... Muchos de nosotros, y yo uno de ellos, nos dejamos llevar por la corriente, es decir, pasamos por estas reuniones, dejamos que la lluvia caiga a la espera de volverá a la realidad cotidiana cuanto antes y dejar de perder el tiempo, porque ya no me lo creo. Es decir, vuelve a ser lo mismo..."

Les **reunions** es veuen **com una pèrdua de temps**. També és molt present la forma individualista de treball dels docents, en lloc d'un treball en col·lectiu, en xarxa i innovador, així com coordinada envers un projecte de millora. Cal dir que l'IALELLA té una estructura que podria permetre la realització d'aquestes tasques.

P15: entrev. prof.yolandamates 22 de maig.rtf - 15:8 (31:31)

"No, jo crec que les reunions són necessàries, però les justes, és a dir, hi ha reunions en les quals jo noto que estic perdent el temps molt i això em fa molta ràbia, perquè ara el temps des que tenim les 20 h, jo a més a més, tinc el cap de departament, m'encarrego de la pàgina. Jo no tinc temps, és a dir, per a mi el temps és un bé molt preuat i quan, de vegades, sóc en un lloc i no puc ser en un altre. Potser és una falta d'educació, però ho sento, quan estic fent

una altra cosa intento estar atenta. Però em fa molta ràbia, tot i que les reunions de l'equip docent són necessàries per decidir coses determinants per als nivells. El que passa és que moltes vegades ens perdem pel camí..."

Es considera **innecessària la reflexió i dialèctica**, malgrat que hi ha aspectes d'innovació com el projecte 1x1 o el programa curricular obert –PCO– que necessiten aquesta coordinació i procés de millora. **Pocs docents** manifesten que estan en aquesta inèrcia, però **veuen la necessitat d'un fil conductor més enllà de la visió directiva**, però **es deixen portar** per la comoditat d'anar fent.

P15: entrev. prof.yolandamates 22 de maig.rtf - 15:6 (27:27)

"Diferents dinàmiques perquè tots som molt diferents i crec que no hi ha hagut una coordinació transversal. És a dir, aquesta coordinació transversal jo l'he trobat a faltar moltes vegades. Llavors, la manera de com arriba la informació, a vegades, pot ser un tros per a aquí, un tros per allà. Vull dir que moltes vegades nosaltres mateixos ja comencem amb la quantitat de coses que ens han anat arribant. Cada any, cada inici de curs, hem de fer això, hem de fer això... És clar, ens trobem amb tanta feina i les hores de classe preparació, reunions etc. És que pràcticament no hi ha temps per segons quines coordinacions, no donen temps vull dir. Jo tampoc li dono la culpa ni a l'equip directiu ni al professorat, sinó que simplement les circumstàncies ens han arribat com una mena d'allau i ens hem anat trobant i hem anat sobrevivint com hem pogut."

El **Departament de Matemàtiques** que es coordina setmanalment, busca un **seguiment conjunt de la matèria** en els continguts, exàmens, materials digital... Recordem que era un departament que havia assumit un disseny curricular particular, elaborat a partir de la llicència d'estudis d'un docent.

En aquesta organització i funcionament directiu **no hi ha una visió de lideratge**. No es pot parlar d'una direcció que lidera un projecte, sinó que va fent a partir del que és fonamental: juntes d'avaluació dels alumnes per les notes, alguna reunió pel CDS i inèrcia de treball, sense innovacions i projectes.

La **inèrcia** té un **espai de "fugida"** que és la **sala de professors**. Els docents hi fan comentaris, opinen, reflexionen, etc. **de manera informal**: queixes del sistema actual, de l'alumnat, de les famílies, de la direcció...

En la dimensió pràctica educativa: currículum, organització i funcionament corresponen a les dimensions curriculars. Es parla d'un currículum tradicional que ha intentat, en les noves tecnologies o amb el projecte 1x1, innovar, tot i que aquesta feina ha quedat lligada a la metodologia tradicional. També l'organització i funcionament dona resposta al projecte d'inèrcia amb el concepte de diversitat i convivència.

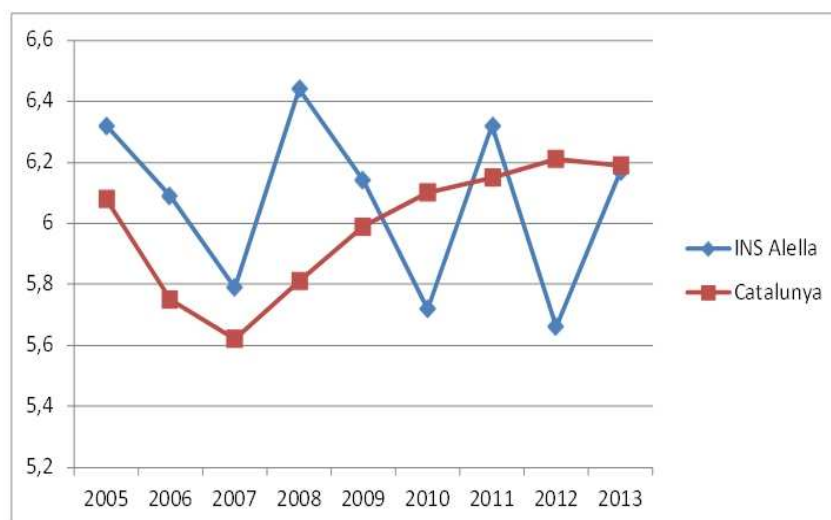
En aquestes dimensions de la pràctica educativa i conceptual, analitzarem com incideix la dimensió d'innovació.

8.7. Innovació: avaluació, formació i treball en xarxa

8.7.1. L'avaluació com a resultats, i necessitats de referents de prestigi: bons resultats PAU i proves diagnòstiques del departament d'ensenyament -

L'IALELLA té uns **indicadors d'avaluació basats en els resultats** de les matèries. Aquests estableixen el nivell de resultats, però també **regulen el comportament, els hàbits i l'actitud de l'alumnat**.

Els **resultats** de centre interessen com a **referents de bon centre**. Hi ha dos **referents generals** que tenen molt de pes: els resultats de les **proves d'accés a la universitat – PAU–** i els resultats de les **proves diagnòstiques de 3r d'ESO** que realitzar el Departament d'Ensenyament de forma externa.



Gràfic 55. Resultats PAU i comparativa altres cursos

En totes dues, el centre **està per sobre la mitjana de Catalunya**, cosa que fa que se situï com a **referent de qualitat per a les famílies, docents, direcció i alumnes**. Sorprenen el **rebuig del centre a les propostes que provenen de l'Administració educativa**, tanmateix **accepta la valoració** que fa el Departament d'Ensenyament del centre.

Els **resultats de les proves diagnòstiques de 4t d'ESO donen recomanacions** concretes de millora, però **no es tenen en compte** i queden reflectits només en les dades generals.



P: 12. IALELLA Informe d'avaluació diagnòstica del Consell Superior d'Avlaució

La visió de l'IALELLA comporta un pes en els bons resultats com a idea de qualitat, basada en l'excel·lència.

8.7.2. Una formació i innovació de centre basada en el projecte 1x1 i de "cara a la galeria", però que pot incitar el canvi.

La **formació i innovació** de centre no està lligada al projecte de centre, sinó a la imatge de "**modernitat i innovació educativa d'aparença**": el projecte 1x1.

P15: entrev. prof.yolandamates 22 de maig.rtf - 15:29 (126:127)

"Nosaltres ens vam apuntar al projecte 1x1, ja que les famílies i l'Ajuntament, davant del projecte del departament, veien que no podrien quedar fora. Queda molt bé dir que el teu fill estudia amb ordinador. Però nosaltres com a departament, vam assumir-ho perquè ens ho creïem..."

El centre ha fet una **inversió en pissarres digitals** amb col·laboració de l'AMPA i l'Ajuntament. Han realitzat una **formació per fer-les funcionar**, que **no s'ha inclòs en la tasca curricular**, sinó que s'ha lligat a la plataforma i editorial digital en les matèries de ciències, tecnologia i matemàtiques.

P 1: entre alumna 3r delegada 17 maig.rtf - 1:9 (56:57)

"—E: Aleshores, la manera de fer les activitats, els materials, Internet, l'ordinador, tot això...Com o veus? Ajuda o no ajuda o ...

—D: Això de la pantalla sí que ajuda, allò de l'ordinador no ajuda."

P15: entrev. prof.yolandamates 22 de maig.rtf - 15:27 (110:110)

“Sí, a veure, el centre es va apuntar al projecte 1x1, cosa que volia dir que els alumnes tenien ordinadors a l’aula i, a més s’hi van instal·lar pissarres digitals per poder treballar amb llibres digitals i amb materials elaborats per professors. Llavors el seminari de matemàtiques es va apuntar des del primer moment i hem treballat amb llibres digitals, materials fets per nosaltres, amb la pissarra digital i amb els ordinadors i també amb paper. Perquè el paper ha de continuar existint, és a dir; els alumnes han de tenir la connexió entre el cervell i escriure.”

P15: entrev. Prof. yolandamates 22 de maig.rtf - 15:29 (121:121)

“Vam donar la informació als professors per tal que s’apuntessin a cursos de formació i els professors s’han estat formant. El primer any per veure el que et cau a sobre i dintre del primer any començant per la formació dels professors: Llavors, en el moment que hem començat a intentar posar en pràctica tot això, vas agafant una mica d’experiència, llavors pam i es talla. Però, bé, jo crec que, de totes maneres, sí que ha sigut molta feina, com ara una : inversió en hores molt gran per part del professorat. Però jo sóc dels que opina que no ha estat en va.”

El **projecte 1x1** comporta una imatge de centre educatiu actual i innovador envers el context i les famílies, però **queda en un suport digital a una metodologia tradicional**; d’altra banda, també es veu de manera positiva, ja que comporta que els docents i el centre estan immersos en un procés d’innovació, formació per buscar noves estratègies curriculars per avançar en un nou model.

El projecte 1x1 a l’IALELLA és un motor de canvi, que més enllà de les dificultats, és important que es visioni com un projecte dinàmic.

El centre és **formador d’alumnat de pràctiques** i de formació inicial de la UPC, relacionat de nou amb **matemàtiques i ciències**. Els docents que els tenen **valoren molt positivament** la seva presència com a **millora professional**, ja que han de fer millor les sessions. En canvi, **no hi ha cap moment per compartir aquesta experiència**.

P13: entrev. equipdirectiu coordipedag 29maig.rtf - 13:25 (62:62)

“Llavors, per exemple, ho veiem en gent que ve de fer màster, no és que vinguin nous, pot venir gent de pura pena... Però si la gent que vingués, vingués com aquests de màster, que tenen il·lusió i ganes de ser tutors...”

La manera de **treballar en xarxa i conjunta** és molt **poc present**, destaquem l’experiència del departament de matemàtiques. El centre vol anar a qüestions informatives, i la idea de no perdre temps amb “reflexions estèrils”. Cal buscar bons resultats de forma individual i, com a col·lectiu, de manera que **es promociiona l’individualisme i la visió d’un docent, una matèria i un grup** (Gil, D. ; Vilches, A., 2004).

L’Ajuntament busca aquest treball més col·laboratiu i en xarxa fent consells de delegats municipals, reunions amb les AMPA, xerrades comunes..., però veuen que hi ha poca implicació, cosa que reverteix molt poc o gens en el projecte de centre- També

es comenta que **el centre entén el treball en xarxa com a col·laborador o per resoldre problemes** d'alumnat conflictiu buscant recursos externs.

P12: entrev. equipdirectiu capestudis 22maig.rtf - 12:17 (60:60)

“Cap d’estudis: No, bé! Amb l’Ajuntament la col·laboració és total i absoluta. No hi ha cap problema, al contrari. Sembla mentida, però amb la que està caient ens renoven el conveni, fins i tot ens doten amb més diners. En aquest sentit està molt bé, l’Ajuntament sempre ha dit que una de les seves prioritats és l’ensenyament i, de veritat, perquè ho compleix. Cap problema amb l’Ajuntament. Serveis socials, déu n’hi do, la cosa és bastant fluïda i, a través de la comissió d’atenció a la diversitat, jo diria que es nota... I amb l’EAP, bé, jo és que amb l’EAP... Em sap greu dir-ho, eh, però encara és l’hora que m’haig de trobar amb algú de l’EAP que m’hagi aportat alguna cosa realment positiva...”

P20: entrev. serveis extern tècnica edu 21 maig.rtf - 20:8 21:21)

“—Creus que com a tècnica de l’Ajuntament tens un paper als centres més col·laboratiu, podeu incidir-hi? quin es el paper que teniu? Ja sé que el sistema no ha us deixat.

—Poquet, a més són molt curiosos. A més, aquí cada quatre anys, canvia el polític i si tot va bé. A vegades et trobes amb polítics amb les idees clares i amb ganes de tallar el bacallà i gent que va passant com pot. Llavors tu també vas arran, que jo podria portar la veu cantant, però prefereixo no fer-ho perquè sóc més prudent en aquest sentit. Llavors principalment és col·laboratiu.”

P20: entrev. serveis extern tècnica edu 21 maig.rtf - 20:2 (6:6)

“Després també portem tot el tema d’escoles municipals “llar d’infants 0-3 anys,” escola d’adults, que és una escola que no està autoritzada, però estem treballant perquè ho sigui. Són escoles de concepció directa, que vol dir que l’Ajuntament fem una mica de supervisió de tot el tema del funcionament, que es compleixin les normatives, que se supervisin i, fins i tot, fem transcripcions.”

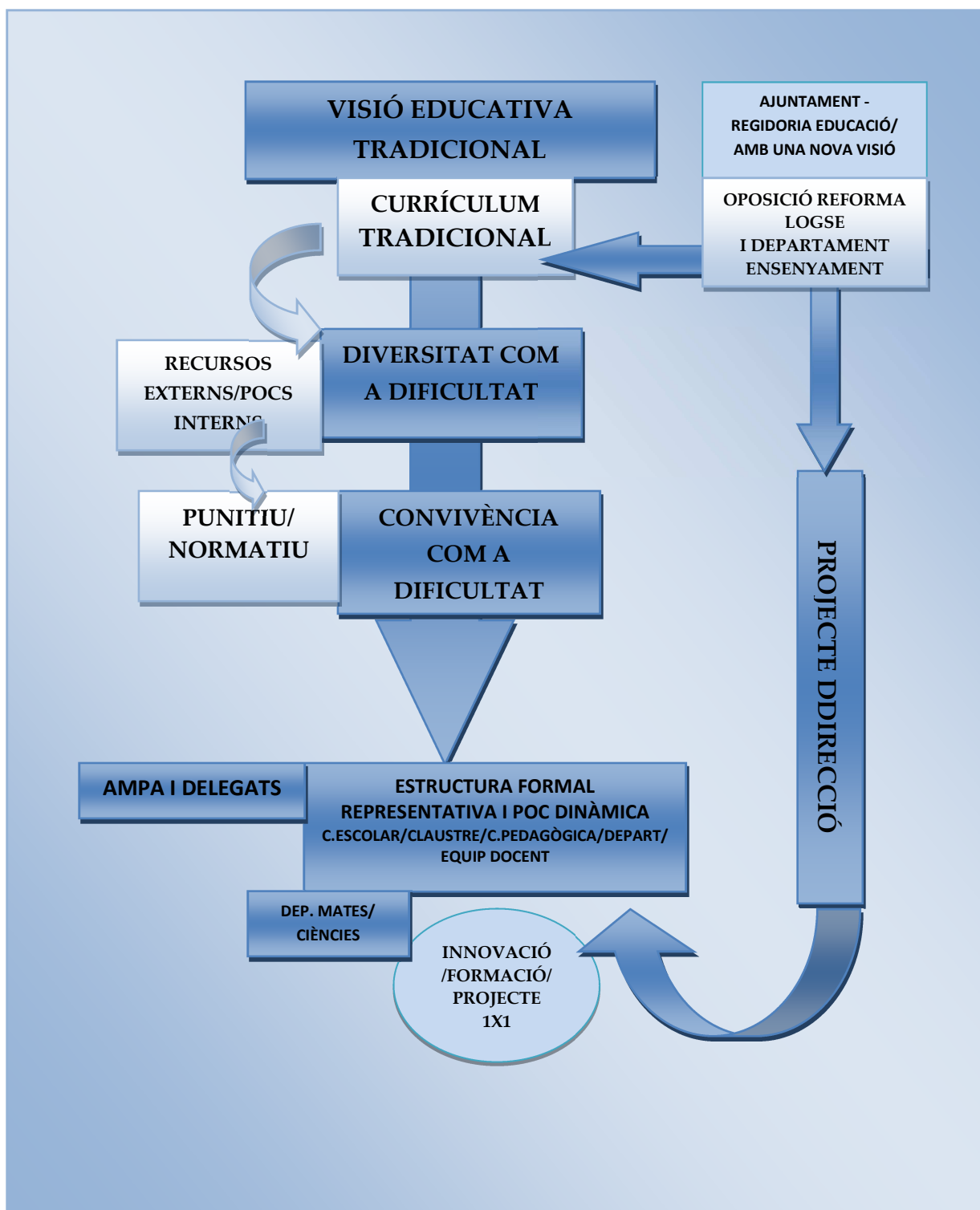
P22: entrev. serveisexterns txellss 19 maig.rtf - 22:5 (28:28)

“Hi ha la xarxa municipal i que, ara, en aquests moments, en parlarem, perquè d’alguna manera això ho tornarà a liderar serveis socials, perquè es parlen de casos a on hi ha infància, adolescència en risc. De vegades, qui té el criteri i el mar regat per actuar i valor és Serveis Socials, no Educació. Que actuarem conjuntament?”

El concepte de treball en xarxa i conjunt és oposat a la visió de projecte d’inèrcia individualista envers als resultats de la matèria. Els docents, de **forma tímida**, manifesten que hi ha aspectes —com ara, hàbits i actituds, diversitat, convivència... — dels quals **es necessita parlar, però l’acomodació i la inèrcia la intenció es neutralitza**.

La dimensió d’innovació i formació, la trobem centrada en el projecte 1x1 i la seva incidència en el currículum d’algunes matèries. Els aspectes d’avaluació queden sotmesos a la idea de projecte basat en els resultats.

En les tres dimensions —conceptual, pràctica educativa i innovació—, podem dir que es caracteritza per un model clar i establert basat en un sistema anterior i tradicional. A continuació, sintetitzem en un esquema la relació entre les dimensions i caracteritzem de forma sintètica a l’IALELLA.



Gràfic 56. Resum de l'anàlisi descriptiva de les dades de l'IALELL

8.8. Caracterització Institut Alella

L'IALELLA és en un context socioeconòmic i cultural alt, mitjà-alt. L'alumnat i les famílies tenen un alt lligam amb el poble. L'Ajuntament, des de la Regidoria d'Educació, té intencions de col·laborar i participar en el projecte de centre, amb una visió més oberta, malgrat que es troba amb moltes dificultats.

Les famílies i l'alumnat tenen la visió d'accedir a l'escolaritat des del centre de primària que hi ha al costat del centre i i acabar el batxillerat a l'IALELLA, no tenint en compte altres possibilitats. La coordinació entre les etapes no és d'un projecte comú, sinó de traspàs d'informació de les característiques de l'alumnat.

Es considera que la matrícula del centre reflecteix la realitat del context, encara que veuen una rivalitat amb la concertada que no atenen tants alumnes amb dificultats.

El centre està marcat per una visió del sistema antic d'educació, així com una desconfiança i oposició a les noves visions proposades pel Departament d'Ensenyament o un marc conceptual d'educació nou. La plantilla està formada per antics docents del sistema anterior –BUP–.

La direcció, en aquesta línia del sistema antic, ha marcat un projecte basat en els bons resultats acadèmics i la continuïtat amb bones notes de batxillerat. La idea és que sigui un centre públic de “bons resultats i nivell”, que pugui competir amb els concertats. També busca que hi hagi un ambient de calma i de tranquil·litat, tot i les dificultats amb alumnes concrets, amb qui s'utilitza la via punitiva i l'expulsió des de la direcció mateix. Els docents tenen una sensació de control per part de la direcció i les famílies.

Les famílies tenen una proximitat a la direcció com la vetlladora del bon clima i la que assegura els bons resultats.

La diversitat, com a concepte que prové de la reforma LOGSE, és rebutjat, així com el concepte d'inclusió, adaptacions... Es valora la diversitat com a dificultat per aconseguir les fites del centre i les expectatives del context –bons graduats i bons batxillerats–. No es tenen en compte altres possibilitats, que es viuen com a frustració i malestar.

L'alumnat amb NEE i immigrant està pressionat per les expectatives i les seves famílies, amb alt poder adquisitiu, busquen tots els mecanismes i recursos complementaris per aconseguir les expectatives. Les famílies que no tenen gaudeixen d'aquest estatus econòmic compten amb petits suports i recursos des de l'Ajuntament. Cal diferenciar l'alumnat immigrant amb un bon nivell adquisitiu i els que no.

En general, a l'alumnat, li costa acceptar la diferència de l'alumnat amb NEE, immigrant o altes capacitats o interès pels estudis, que tampoc són gaire acceptats.

El disseny curricular és prescriptiu, per matèries i basat en el llibre de text, amb una metodologia tradicional. Els docents veuen una reiteració constant de continguts, però no en generen un de particular i coherent.

El projecte 1x1 es va introduir fa uns cursos amb el suport de l'AMPA i l'Ajuntament, malgrat només es realitza en unes determinades matèries: ciències, tecnologia i matemàtiques, com a suport digital a la metodologia tradicional, no com a innovació didàctica i metodològica.

El departament de matemàtiques utilitza un material específic que un dels docents, mentre era en una llicència d'estudis, va elaborar i es va acordar que s'usaria com a material de 1r i 2n d'ESO.

A les aules ordinàries, es respira, a nivell general, uns alts nivells de desmotivació i desinterès pels aprenentatges. Es donen situacions de falta de respecte d'alumnes amb problemes de comportament i d'altres que desacrediten el docent per com gestiona les sessions o pels resultats que tenen. Aspectes que algunes famílies reforcen.

No hi ha una estructura de recursos específics establerta, només disposen dels agrupaments flexibles baixos d'instrumentals. Els alumnes atesos són els de NEE i els que tenen un ritme lent d'aprenentatge, entre els quals n'hi poden haver-hi alguns d'estrangers.

El grup flexible instrumental baix té unes condicions: no poden treure més d'un 6 per greuge comparatiu i no poden anar al batxillerat si graduen perquè no tenen el nivell. Aquestes condicions, no explicitades des d'un començament, generen malestar en les famílies i l'alumnat. Per aquest motiu, l'alumnat manifesta que estar bé en el recurs no vol ser-hi perquè està fora de les expectatives de l'entorn.

En aquesta situació, hi hauria falta d'acceptació constant de l'alumnat amb NEE i immigrant.

El recurs específic del PCO –Programa Curricular Obert– per a 2n cicle és un projecte fet amb l'Ajuntament per a alumnes que tindrien dificultats de graduar. Es tracta de fer un currículum obert i flexible i fer adaptacions, juntament amb unes hores de treball en empreses del poble. Però aquest projecte ha quedat desvirtuat, perquè només s'ha adreçat a l'alumnat amb problemes de comportament que es vol treure del circuit ordinari. L'Ajuntament demana que es revisi aquest programa per donar una bona resposta i no que no acabi convertint-se en una externalització i expulsió del centre.

El centre no compta amb una estructura organitzativa estable i habitual, amb el criteri que no cal reunir-se “per perdre el temps”. Per tant, es fan les reunions imprescindibles en relació amb l’avaluació de resultats. Tanmateix, alguns docents veuen la necessitat de parlar i acordar temes, tot i estar immersos en una inèrcia. El departament de matemàtiques i la CAD –comissió d’atenció a la diversitat– es reuneixen de forma setmanal, en canvi els equips docents i claustre ho fan molt esporàdicament.

La CAD està formada per la psicopedagoga, coordinadors de cicle, EAP i psicòloga municipal de l’Ajuntament. La diversitat es viu com a dificultat i dèficit, i des d’una perspectiva de diagnòstics i de “casos”. Es detecten dificultats en alumnes buscant que les famílies els diagnostiquin i es tractin a nivell extern, però sense mesures pedagògiques dins del centre. Les famílies posen en marxa tot el circuit d’exploració, però, quan retorna al centre, no hi veuen uns recursos o actuacions, cosa que genera malestar. No hi ha un plantejament de recursos específics d’atenció a la diversitat per donar resposta a les necessitats.

L’Ajuntament i la Regidoria d’Educació té una preocupació per dinamitzar el centre i l’entorn, però veuen hi veuen una inèrcia difícil de trencar. Aquests busquen mecanismes de dinamització de l’AMPA, Consell Municipal de Delegats, psicòloga municipal..., però tot queda aturat al centre, només hi ha fets col·laboratius puntuals.

CAPÍTOL 9

CONVERGÈNCIA ENTRE ELS TRES CASOS

IMPACTE EN ELS INSTITUTS

9. CONVERGÈNCIA ENTRE ELS TRES CASOS. IMPACTE EN ELS INSTITUTS

En aquest capítol, es desenvolupa la relació que hi ha dels tres casos: IMVM, ISAB i IALELLA a partir de les dimensions analitzades, a més d'explicitar les bones pràctiques i les actuacions que s'han considerat oportunitats per continuar realitzant processos envers la millora i la inclusió.

Finalment, es posa de manifest l'impacte que ha esdevingut en els instituts la investigació realitzada.

9.1. Relació entre els tres estudi de casos. Estudi multicazos

La convergència entre els tres casos s'ha elaborat a partir de la caracterització presentada al final de cada estudi de cas. Per realitzar la relació de dades, s'ha utilitzat unes eines d'anàlisi previstes en el capítol 4 que han ajudat a la convergència i que s'adjunten en els annexos: **Annex 14. "Contrast d'actuacions i relació de dades entre els casos"**; **Annex 15. "Sistematització inicial de la informació"**; i **Annex 16 "convergència de dades per dimensions"**.

Cal destacar com les diferències dels tres contextos socioculturals i econòmics es reflecteixen en les característiques de l'alumnat i de les famílies. D'acord amb aquests

aspectes, hi ha un enfocament i perspectiva educativa diferent, malgrat que siguin centres educatius amb característiques similars en nombre recursos, estructura, etc.

La convergència de les dades fa ressaltar:

- Els models educatius en els tres centres.
- Alumnat i famílies identificats amb l'entorn. Manca de confiança dels centres en l'Administració educativa.
- La millora educativa poc present com a projecte comunitari i de centre amb la cultura de la participació.
- La innovació, formació i treball en xarxa poc arrelats en el projecte de centre.
- El currículum en el projecte de centre marcat per l'aprenentatge tradicional i puntualment per un currículum obert i flexible.
- El concepte de diversitat com a dificultat i amb baixes expectatives.

9.1.1. El models educatius dels tres centres: coexistència model tradicional i actual

En els tres contextos s'aprecien unes expectatives altes de les famílies perquè els fills/es tinguin una formació.

En el context sociocultural i econòmic alt, les famílies posen en marxa més mecanismes, com ara, reforços o suports complementaris al centre per aconseguir la fita, cosa que genera també una pressió més gran quant a les expectatives socials i acadèmiques.

Per altra banda, en el context socioeconòmic i cultural baix, hi ha més nombre d'alumnes i famílies amb necessitats econòmiques, socials, amb dificultats en els hàbits i actituds de l'alumnat. Per contrarestar aquestes dificultats, els suports i mecanismes queden en mans del centre o en els suports municipals i dels serveis públics.

En el context socioeconòmic i cultural mitjà es pot apreciar com, en el centre educatiu, busca la forma de donar resposta a les necessitats sense gaires suports externs.

El contrast entre els contextos diferenciats s'aprecia la dades de l'últim informe PISA, sobre la importància del context per als resultats acadèmics.

“El nivel sociocultural y económico de las familias explica un 15,8% de la diferencia de los resultados entre unos alumnos y otros, un porcentaje algo superior al del conjunto de los países de la OCDE (14,6%) y que ha aumentado con respecto a otras ediciones. Un mayor porcentaje de asociación entre este índice y el rendimiento de los alumnos implica menor equidad, puesto que significa que los alumnos de entornos desfavorecidos tienen en promedio peores resultados. De manera que, a pesar de la influencia del nivel socioeconómico y cultural de las familias sobre el rendimiento académico, otros muchos factores individuales, escolares y sociales, también contribuyen al logro de buenos resultados educativos.

La mayor parte de la variación de los resultados en España está asociada a las características propias de los alumnos y no a las características de los centros. El sistema educativo español es más homogéneo, en este sentido, que el conjunto de la OCDE, puesto que en los centros educativos de nuestro país conviven alumnos de alto, medio y bajo rendimiento, algo que no ocurre con la misma intensidad en el resto de países.”

Font: Informe Pisa 2012

Les característiques del context queden reflectides en la realitat educativa i en la institució com a microsystema. Per tant, l'acceptació i la diversitat compta amb diferents actituds i valors segons la tipologia d'alumnes, característiques de les famílies, dels docents, etc.; i en la visió educativa depèn de l'estructura i el funcionament de la institució. En els contextos amb més necessitats es posa en marxa un dinamisme per donar resposta a les necessitats.

En els tres casos, veiem com els elements de l'èxit en un marc inclusiu s'articulen segons el context i la visió educativa de cada centre.

La coexistència d'una visió educativa tradicional i una altra de més actual es dona en els tres casos amb un pes diferent, cosa que marca l'estil de cada centre.

Parlem com a visió educativa més actual la que té una mirada als referents de la nova educació; i la visió més tradicional té com a referents el sistema educatiu anterior a la LOGSE,. Les dues visions estan presents en els centres, però l'última és la més establerta.

- En l'IMVM és present de manera oposada i independent, creant dos estils de treball.
- En l'ISAB conviuen de manera harmònica, amb actuacions educatives tradicionals, però buscant avançar envers una visió més actual.
- En l'IALELLA està establerta i acordada una visió tradicional d'inèrcia, encara que hi ha a nivell comunitari i des d'instàncies de l'Ajuntament una visió educativa més actual.

Podem parlar de tres tipus de model:

- Model tradicional i d'inèrcia en un context socioeconòmic alt.
- Model tradicional i model més actual oposats en tolerància en un context baix
- Model tradicional i més actual en convivència en un context mitjà

En el context sociocultural econòmic alt, hi ha un suport al model educatiu i curricular tradicional, perquè es considera des del punt de vista social i formatiu que té més prestigi i amb unes expectatives acadèmiques altes. Per tant, les famílies el busquen com a qualitat en resultats i en una visió encara economicista, tal com s'ha desenvolupat en el capítol 1 en l'apartat de la qualitat educativa. També s'ha de destacar que és el que compta amb més consideració social.

En el context baix hi ha una pressió del context. Per un costat, hi ha la càrrega social de les expectatives de resultats alts i del “bon model” –tradicional– ; i per un altre, es preocupa de com donar resposta educativa a les necessitats i a la nova educació i societat canviant.

En el context socioeconòmic mitjà, els processos de canvi social i educatiu conviuen de manera harmònica. Hi ha contradicció amb les expectatives, però se cerquen mesures i mecanismes. Aquesta harmonia de convivència pot ser que es doni gràcies al perfil dels docents i a la trajectòria de centre amb la reforma LOGSE, però també gràcies a un context mitjà amb unes necessitats que poden permetre fer aquest tipus de procés envers la millora i la inclusió.

Són tres centres educatius d’ESO similars en funcionament, docents, recursos... malgrat que realment les necessitats puguin ser diferents. Aleshores, aquestes condicions porten a parlar del concepte d’igualtat per a tothom i d’igualtat d’oportunitats, aspecte que ha estat conceptualitzat en el capítol segon. Malgrat que les institucions són similars, certament el centre que té més necessitats o és dins d’una trajectòria de millora té un major dinamisme i comporta més demanda de recursos.

En els tres casos existeix la diferència entre la pretensió educativa i la pràctica educativa, buscant mecanismes per harmonitzar-les, depenent de les dues visions educatives: tradicional i actual, així com de la finalitat educativa. La innovació i formació són factors rellevants per articular aquesta intenció i realitat.

En general, hi ha una resistència al canvi, així com la falta de confiança en la legislació i les reformes educatives, amb una constant social i educativa de “fracàs” en lloc de la idea de processos envers l’èxit. Tal com s’ha desenvolupat en el primer capítol, ens trobem amb una societat, institucions, política, economia, etc., immersos en aquest procés de canvi i d’instabilitat, cosa que fa situar-se en una nova societat i amb un nou model.

La idea de procés del canvi social i educatiu pot portar a dues actituds: resistència al canvi i valorar el sistema anterior, cercant l’estabilitat; o mirada incerta de futur i anar elaborant processos per anar cercant la millora i la inclusió, reinventar-se.

Exemples d’aquesta resistència al canvi i la creació de barreres s’exemplifiquen en frases com: “Això ja s’ha fet, això ja ho hem provat”, “Les lleis canvien, però tot torna a ser el mateix” o “És el mateix diversitat que inclusió.”

9.1.2. Manca de confiança en l'Administració Educativa. Alumnat i famílies identificats amb l'entorn

En els tres centres, destaca una falta de confiança i, en alguns casos, d'oposició a seguir les directrius de l'Administració educativa i del Departament d'Ensenyament.

L'IALELLA, amb un projecte d'inèrcia educatiu molt tradicional, no accepta les noves directrius.

En l'IMVM, uns no accepten les directrius de l'Administració i els altres les incorporen com a oportunitats per adaptar a la seva realitat, però no amb gaire confiança.

A l'ISAB hi ha una col·laboració formal amb el Departament d'Ensenyament, aprofitant-ne propostes, malgrat que hi ha un cert recel i massa projectes i plans descoordinats.

Recordem que aquest últim centre va ser un centre experimental de la reforma LOGSE i té una trajectòria de lligam amb l'Administració i les seves.

En totes tres casos coincideixen a manifestar una falta de directrius clares i de lideratge des de l'Administració educativa, amb molts plans i projectes diferents i canviants, així com en canvis constants de la legislació educativa segons el govern polític de torn.

Tot això porta a una desconfiança, paràlisi i rebuig; també potencia la resistència al canvi, ja que no hi ha temps d'implementar les noves propostes, d'innovar-les ni de formular-les, per tant, sovint es prefereix no actuar i esperar.

El Departament d'Ensenyament té la pretensió d'instaurar els Projectes de Millora amb els Plans d'Autonomia de centre; però queden en directrius i formacions poc clares, i freqüentment queden en decisions voluntàries i experimentals d'alguns centres educatius.

Les directrius no són projectes de millora voluntaris en els centres educatius, sinó fer un treball conjunt a tots els centres en una intenció de millora contextualitzada, clara, senzilla i abordable amb actuacions.

En els tres contextos l'alumnat i les famílies tenen un lligam amb les institucions municipals i amb l'etapa educativa anterior de primària. Hi ha un alt sentiment d'identitat i pertinença a un barri, un municipi i un poble.

Aquest sentiment es veu poc integrat i articulat amb els centres educatius, que es viuen com estances independents i poc permeables a la realitat social, fins i tot, entre les etapes educatives obligatòries del context, on no hi ha un projecte educatiu continu contextualitzat.

S'evidencia com l'educació no és un fet aïllat d'una institució, i es busquen maneres de coordinació i relació, en major o menor grau, però és difícil tenir una visió comunitària autèntica, com vam desenvolupar en el capítol 3.

També hi ha la pretensió que hi hagi un lligam amb l'etapa de primària, però finalment es redueix a fets puntuals i de traspàs d'informació. Els instituts, propers als centres de primària en distància, viuen un lligam en les etapes educatives obligatòries de manera parcial i independent, amb petits lligams de traspàs d'informació d'alumnat o de coordinació de sortides..., però no d'un projecte curricular i educatiu conjunt. Per tant, hi ha una diferència i un trencament entre una etapa i l'altra.

L'alumnat dels tres centres educatius tenen un alt lligam de pertinença amb l'etapa de primària. En canvi, la relació entre les etapes de primària i secundària, que estan en el mateix context, està basada en col·laboracions puntuals i traspassos d'informació, no en la construcció comuna d'un projecte educatiu i curricular.

9.1.3. La millora educativa, poc present com a projecte comunitari i de centre amb la cultura de la participació

El projecte comunitari en els tres contextos no queda ben definit, i malgrat que hi ha hagut avenços en el sentiment comunitari amb els Plans Educatius d'Entorn, la visió d'actuacions és dispersa i es basa en la idea general de col·laboracions puntuals entre institucions, com ara, Ajuntament i centres educatius. No es perfila un ideari de millora comunitària que comporti actuacions integrades a nivell educatiu i social, que es concretin en la pràctica educativa i en un currículum obert i flexible.

Les institucions municipals realitzen actuacions i propostes a l'entorn envers l'acció educativa, social, lleure... que acaben en actuacions disperses sense un projecte comú. També queden al marge o com a complementàries a les actuacions i accions dels centres educatius, que no s'integren en la seva acció educativa i en el treball curricular.

L'IMVM sembla tenir una visió més inclusiva, ja que relaciona municipi i centre educatiu com a comunitat amb: la millora de l'atenció a la diversitat i la convivència. Es concreten diferents actuacions amb l'AMPA, consell de delegats municipal... i en concret, l'actuació conjunta entre institucions de l'Ajuntament (serveis socials, promoció...) i el centre educatiu amb el Programa Diversificat de 4t.

A l'IALELLA, la Regidoria de l'Educació busca poder participar i incidir en el projecte de centre i utilitzen el recurs específic que han convingut amb el Departament d'Ensenyament –Programa Curricular Obert–, l'AMPA, el consell de delegats..., però amb dificultats d'incidir en el projecte de centre educatiu i participar-hi.

En l'ISAB hi ha col·laboracions puntuals amb les institucions: salut i escola, Vapor Llonch (treball – empresa)...; té pocs lligams amb el ric entorn associatiu i institucional del barri.

El concepte de **Projecte Educatiu** està poc contextualitzat en la pròpia realitat. A vegades són projectes clixé, que no tenen en compte la particularitat i la caracterització del context. La contextualització no és per una qüestió adaptativa i acomodativa, sinó al contrari, per construir millora i qualitat del context amb exigència i focalitzat en el procés.

A vegades són projectes estandarditzats amb bones intencionalitats en la visió d'educació inclusiva, convivència, curriculars..., aparentment en l'educació del s. XXI, però en la seva pràctica educativa es poden veure poques estratègies i elements per desenvolupar aquestes intencions, o fins contràries a la intenció.

La conceptualització del projecte curricular en els tres casos està sota una visió de resultat immediat, no de procés comunitari envers la millora. Els projectes necessiten una visió a curt, mitjà i llarg termini, així com a estratègies seqüenciades per anar avançant en la millora, amb mecanismes constants d'implementació, innovació i avaluació per regular el procés.

Parlem de projectes dinàmics, contextualitzats, envers la millora i la qualitat de la pràctica educativa. Però la majoria tenen una visió estàtica, amb poca innovació, formació i avaluació.

Els Projectes Educatius de Centre estan fonamentats en un model de Projecte de Direcció i no en el consens de la comunitat educativa. El futur director/a o l'equip directiu s'encarrega d'elaborar-lo i hi estableix les prioritats de millora i com gestionar-les en una durada de quatre cursos. Es planteja un projecte que, malgrat té una intenció de consens, , acaba sent un fet informatiu al consell escolar, claustre... i es passa a votació representativa.

Els Projectes de Direcció estan dins d'un formalisme de l'Administració, però malgrat que hi ha una intenció de partir de la realitat i contextualització en la pròpia comunitat educativa, queden en documents de poc consens i sovint amb una aprovació de votació representativa amb un vessant directiu no cooperatiu.

En els tres casos és present el Projecte de Direcció. El director/a són docents del claustre que presenten un projecte per dirigir el centre, per tant, hi ha en la direcció una perspectiva docent. També, quan s'acaba el termini de direcció, si no renoven o no tornen a ser escollits, passen a ser docents.

Els Projectes de Direcció consten de moltes pretensions inicials, però després en la pràctica educativa costa de concretar-les a causa de la falta d'un ideari de millora consensuat i contextualitzat.

En el cas d'IALELLA hi ha un procés d'inèrcia amb poques pretensions i fonamentat en els resultats i el clima de centre.

Inicialment en l'IMVM, el Projecte de Direcció era obert i ampli en intencionalitats educatives i socials. Finalment, s'ha anat focalitzant en dos aspectes: convivència i diversitat. El director ha buscat un grup de persones afins que en una microestructura pròpia van desenvolupant les directrius d'aquest projecte en una visió més actual i relacionada a la pràctica educativa.

El Projecte de la nova direcció de l'ISAB s'ha focalitzat en el treball curricular: competències, projecte 1x1 i agrupaments flexibles. Provenen d'un Projecte de Millora ampli i obert en intencions, seguint les directrius del Departament d'Ensenyament – PQMEC – que, més que un impuls envers la millora, ha estat un recull de les actuacions que s'havien fet fins ara.

La millora s'estableix des de la direcció i el seu projecte, per tant l'elaboració, la responsabilitat i el compromís recauen sobre ells i no, en tota la comunitat educativa. No participar-hi i implicar-s'hi de manera dialèctica i reflexiva en l'elaboració consensuada del Projecte Comunitari –de millora educativa i social– comporta representativitat i delegació de tasques en una estructura directiva.

En alguns casos es busquen impulsors o lideratges, com és el cas de l'IMVM, on el director compta amb un grup d'acció de persones relacionades amb la Diversitat i la Convivència.

En el cas de l'ISAB, es troben amb un grup impulsor (estructura del PMQEC), paralitzat en la burocràcia. En canvi, hi conviuen amb uns grups d'acció que van innovant i millorant, però de forma no establerta en l'estructura de centre ni evidenciats pel projecte de centre (departaments, orientació i matemàtiques). Aquest grup impulsor està lligat amb la visió docent de reforma LOGSE quan es va iniciar al centre.

En aquest sentit, destaquem com en l'ISAB i l'IMVM, quan els professionals se situen de manera intencionada davant d'un projecte de reforma, millora o innovació amb actuacions, una actitud i compromís, es produeixen processos dinàmics de canvi.

El projecte comunitari i de centre necessita una cultura democràtica i de participació de tots els agents.

En l'IALELLA hi ha una visió directiva i individualista establerta, que no porta aquesta intencionalitat de cultura democràtica, però que sí que hi és a l'Ajuntament – Regidoria d'Educació -.

Els projectes de direcció de l'ISAB i l'IMVM es preocupen de com l'equip docent, l'alumnat i les famílies s'impliquen en el centre i hi participen, tot i que és una inquietud a la vegada acotada per:

- La consideració democràtica, basada en la representativitat dels diferents agents i òrgans, i no en una visió col·lectiva de participació i implicació real. Evidentment, es necessitaran mecanismes i estratègies per agilitzar-la, però sense perdre la necessitat de participació directa, aspecte que hem desenvolupat en el capítol 3 en l'apartat "Comunitat i cultura democràtica "
- Els projectes elaborats des de les direccions comporten que la responsabilitat i el compromís de la tasca educativa i de l'èxit dels projectes recaigui sobre un grup concret –la direcció– o sobre els que lideren actuacions concretes.
- La focalització de l'educació està sota el prisma docent. Els docents del centre semblen que s'han d'encarregar de l'educació i de gestionar-la. Els altres agents es converteixen en col·laboradors o espectadors. Es busca la implicació i participació de tothom, però acotades al prisma docent i no al sentiment comunitari de tots els agents.

En els tres casos les coordinacions i reunions estan establertes per als docents amb temàtiques de gestió i projecte de centre, així com decisions de centre. Els altres agents compten amb determinats moments i amb temàtiques puntuals de col·laboració, però no amb espais de coordinació, com els docents.

Hi ha el pensament general que les reunions han de ser eficients, operatives..., per tant, es redueixen els processos dialèctics i reflexius perquè poden portar a dispersió i no hi ha unes línies d'actuació clares i establertes de millora, com un treball conjunt. Certament s'ha d'optimitzar aquest recurs, però sempre davant d'un projecte comú elaborat per tothom.

L'estructura i organització estan centrades en la representativitat. En canvi, la millora i la innovació requereixen estructures i mecanismes més de participació, dinàmiques, que permeten realitzar processos dialèctics, propostes, implementacions...

9.1.4. La innovació, formació i treball en xarxa poc arrelada a un projecte de centre

El projecte de millora necessita una intencionalitat i, a la vegada, que les possibles millores vagin acompanyades d'innovació, formació, avaluació i treball en xarxa.

En l'IMVM i l'ISAB, s'intenta relacionar la formació i la innovació amb la millora de centre.

En l'IMVM s'intenta concordar amb la diversitat i convivència, malgrat que l'acció només es focalitza en un grup de docents, relacionats amb la nova visió educativa.

En l'ISAB es relaciona amb el treball per competències i el treball cooperatiu, i està destinat a tots els docents.

En l'IALELLA no hi ha una idea formativa en el projecte de centre, excepte per les noves tecnologies.

En els tres casos, la innovació i formació està relacionada a docents i no en una visió per a tots els agents de la comunitat. Les famílies, alumnat i altres professionals viuen la innovació i la formació com a espectadors o persones sobre qui implementen.

Tal com s'ha explicat en el capítol 3, la formació i la innovació comporta una implicació de totes els agents, així com un treball en xarxa en una estructura que permeti reflexionar, discutir, dissenyar, estructurar, implementar, valorar, re orientar..., i, sobretot, ha de revertir en actuacions per a la pràctica educativa.

En l'IMVM, es pot trobar aquest espai en la Comissió Social, on a partir de la formació en Aprenentatge i Serveis reflexionen, plantegen actuacions i propostes per a alguns recursos específics.

En el cas de l'IALELLA, el projecte 1x1 es desenvolupa de manera més innovadora en el departament de matemàtiques.

En l'ISAB, la formació en competències, de la qual els docents estan satisfets, no troba espais organitzats per desenvolupar-se com a innovació, cosa que fa que quedi en pràctiques individuals. En els departaments d'orientació i matemàtiques, on hi ha una gran majoria de docents amb una trajectòria LOGSE en el centre, han incorporat la innovació en el seu funcionament i estructura: treball per projectes, elaboració de materials diversificats..., .

En els tres casos s'aprecia com la innovació es posa en marxa quan hi ha una intenció de millora, una formació relacionada amb la millora, un grup d'acció que en comissió, departaments o equips docents la reflexionen, la dissenyen i la implementen.

Els docents amb una visió educativa més actual tenen una major inquietud envers un canvi educatiu de qualitat i millora, del qual queden al marge docents amb una visió més tradicional i amb una actitud acomodativa.

Per exemple, en els centres s'assignen els professors tutors d'alumnat de pràctiques del Màster de Formació de Professorat als docents amb unes inquietuds i una visió més

oberta i flexible; en canvi, els altres es neguen a fer-ho o no se'ls proposa pel seu tarannà tradicional, cosa que no els permet interactuar envers el canvi.

La innovació i formació necessita un treball en xarxa intern i extern per anar enriquint la millora. El treball en xarxa està sota una visió individualista: un aula, un docent i una disciplina.

En l'IMVM, hi ha un treball en xarxa important amb diferents institucions de l'Ajuntament i el recurs Programa Diversificat de 4t.

En l'ISAB, es porten a terme treballs en xarxa de docents que, de manera individual, treballen amb institucions i projectes: universitats, associacions, AICLE... Aquesta tasca no queda integrada en el projecte de centre i comunitari, sinó que es converteix en experiències aïllades en xarxa sense compartir.

La Regidoria d'Educació de l'IALELLA té una intenció de treball en xarxa, però no troba els mecanismes en la pràctica educativa.

El projecte de centre envers la millora, amb la cultura de la participació, i la innovació, formació i treball en xarxa han de concretar-se en la pràctica curricular a partir del projecte curricular obert i flexible.

9.1.5. El currículum en el projecte de centre marcat per l'aprenentatge tradicional i puntualment en un currículum obert i flexible

El projecte curricular en els tres casos es fonamenta en la seva prescripció normativa amb la concreció de les editorials. Està basat en una metodologia de treball tradicional amb la incorporació de noves tecnologies com a element que pretén fer més motivador i interessant l'aprenentatge tradicional. El currículum més flexible i obert està present en experiències puntuals de l'aula ordinària i en alguns recursos d'atenció a la diversitat.

En els tres casos, els docents veuen una reiteració de continguts i tipologia d'activitats en les etapes obligatòries, valorant la necessitat de reestructurar el currículum. No obstant això, no hi ha un disseny curricular propi de centre elaborat per la comunitat educativa.

La metodologia fonamental és la tradicional: explicació docent, lectura del llibre o materials digitals, activitats individuals i deures... com a sistema de treball. Es plantegen treballs en grup o col·laboratius de forma puntual i, a vegades, poc planificats i estructurats, de manera que es tracta d'unes actuacions puntuals poc satisfactòries.

Les editorials, en aquest currículum prescriptiu, elaboren llibres de text per matèria amb uns nivells de reiteració i extensió de continguts poc abordables.

Els docents aposten per la qualitat i la millora educativa passant per fer els llibres de text, desconfiant de la seva competència i l'habilitat per elaborar materials com a professionals amb habilitats metodològiques i didàctiques.

Els components curriculars i metodològics són clau en la formació inicial i permanent dels docents.

En el cas de l'ISAB, van iniciar la reforma LOGSE sense llibres de text i establint uns materials propis, així com una seqüència de continguts; però s'ha anat perdent i modificant envers un currículum marcat per les editorials i el llibre de text. La incorporació de nous docents, una imposició de les editorials i una falta de confiança en el propi disseny curricular ha canviat la perspectiva.

La metodologia tradicional ha buscat en el projecte 1 x1 la intenció de millorar cercant l'interès i la motivació de l'alumnat. Però les noves tecnologies, en lloc de ser una innovació metodològica s'han convertit en un suport visual complementari al model tradicional.

En l'IALELLA s'ha instaurat en algunes matèries com a suport a una metodologia tradicional, i a l'ISAB s'està iniciant com a projecte amb molts entrebancs tècnics i cercant un bon material de les editorials. En aquest últim, hi ha algun docent preocupat d'anar més enllà d'un suport digital per al llibre de text tradicional. L'IMVM no s'ha acollit al projecte per les dificultats en el context i la formació docent.

El currículum més flexible i obert és present en experiències puntuals i alguns recursos d'atenció a la diversitat:

- En l'ISAB està instaurat com a metodologia de treball en els recursos específics amb un treball per àmbits i per projectes. També hi ha experiències puntuals en l'aula ordinària amb algunes matèries, però queden en fets no compartits: material diversificat de matemàtiques, les noves tecnologies (projecte 1x1) en algunes sessions de matemàtiques, AICLE –ciències en anglès–...

En aquest sentit, es desenvolupa una bona pràctica, en l'apartat següent, de treball cooperatiu en matemàtiques a partir de la formació de treballar i avaluar en competències.

- En els recursos específics de l'IMVM conviu una visió més anivelladora dels continguts de l'aula ordinària amb una altra de més competencial, en un treball per àmbits i amb estratègies inclusives.

- En l'IALELLA es pretén que sigui en el Programa Curricular Obert –PCO– per part de la Regidoria d'Educació (PCO).

El currículum més flexible i obert està relacionat amb un tipus de professionals amb una formació més àmplia i no lligada a una disciplina (pedagogs/gues, mestres, psicopedagogs/gues...) i a alguns docents de disciplines concretes que manifesten interès i inquietud.

El currículum tradicional o més actual, amb una metodologia o una altra, està relacionat amb la motivació, l'interès, la funcionalitat, la significació i el paper de l'alumnat. També amb la planificació i la manera de gestionar les situacions i l'aprenentatge, tal com s'ha desenvolupat en el capítol 3.

En l'aprenentatge amb una metodologia tradicional, hi ha un baix nivell de motivació i interès; de significació i funcionalitat; el paper de l'alumnat en l'aprenentatge és poc o gens participatiu; i es van generant actituds i comportaments disruptius i de dispersió.

L'aprenentatge amb una metodologia més actual pot aportar més significació, funcionalitat, participació..., sempre que les actuacions i activitats s'hagin dissenyat bé i hi hagi una formació i una intenció innovadora per dur-les a terme.

En aquest sentit, cal tenir en compte la relació entre la metodologia tradicional o més oberta i flexible amb una bona planificació i preparació de les sessions. En els tres casos, és una evidència que una sessió adequada requereix una bona planificació i disseny, així com tenir present la manera que té el docent d'abordar i resoldre situacions a l'aula.

Tot relacionant el tipus de metodologia, la planificació de la sessió i la manera de com es resolen les situacions a l'aula, es destaquen les anàlisis realitzades en l'IMVM i ISAB, que han portat a incidir en dos aspectes que es generalitzen en els tres contextos: gestió del currículum, gestió dels conflictes i incidència en l'alumnat.

a) L'alumnat segueix el procés d'ensenyament i aprenentatge en menor o major grau depenent de la metodologia i com està planificada la sessió.

La gestió curricular és clau en el lligam de l'alumnat amb el procés d'ensenyament i aprenentatge. En els tres casos, la metodologia d'aprenentatge tradicional o aprenentatge més flexible comporta que:

- c) L'alumnat segueixi el procés educatiu:
- si el docent té una planificació clara, establerta,
 - amb pautes d'hàbits i actituds de treball, així com
 - un procés de treball seqüencial i clar,
 - un valor, consideració per les tasques i la matèria que s'està fent, així com seguretat i confiança amb

- un sistema clar d'avaluació.

En aquesta situació, hi ha un clima de treball on poden haver-hi situacions conflictives a resoldre en relació amb les tasques que estant fent, però es redueixen els conflictes més personals, emocionals i de relació.

d) L'alumnat no va seguint el procés d'ensenyament i aprenentatge:

- Si no tenen una planificació clara i establerta,
- ni un procés pautat buscant els hàbits i l'actitud de treball,
- ni un procés de treball seqüencial i clar,
- i no tenen una seguretat, valor, consideració de la tasca i matèria que estan fent amb una falta de confiança.

En altra situació, situació no hi ha un bon clima de treball i es van generant situacions conflictives no relacionades amb la tasca, sinó amb aspectes personals, emocionals, relacionals... amb situacions de faltes de respecte. Les mesures dels docents per resoldre les situacions són evitació o expulsió, cosa que fa que hi hagi una interrupció i tensió constants.

La diferència entre una metodologia o una altra està en el paper de l'alumnat. En la metodologia tradicional és d'espectador i en la més actual està implicat en el procés.

En el capítol 3 es posa de manifest que el protagonisme de l'alumnat en l'acció educativa és clau com a actor que s'implica i participa en el procés de forma individual o de grup. Però requereix ser planificat com a metodologia de procés, amb una finalitat, objectius, passes, rols i tasques, activitats a realitzar..., on tot l'alumnat posa en marxa les seves potencialitats, de manera que es produeixen avenços i progressos individuals i conjunts.

b) El paper dels docents en la resolució i gestió de situacions i conflictes.

La convivència en els centres està conceptualitzada com la falta per al compliment de la normativa i, per tant, des de la visió sancionadora i punitiva, per no seguir el procés normalitzat en les aules ordinàries i la vida de centre.

El Projecte de Mediació en l'ISAB i l'IMVM ha estat un procés engegat i s'ha vist truncat. Tampoc s'ha ampliat el disseny del projecte amb un treball transversal en tot el currículum: competències comunicatives i socials, així com mecanismes de resolució de situacions en el procés d'ensenyar i aprendre. Per tant, no s'han integrat en el currículum com a metodologia de resoldre situacions i de forma d'aprendre.

En els tres casos, les faltes de respecte entre els membres de la comunitat i, sobretot entre alumnat o d'alumnat als docents i a l'inrevés, és una constant en les aules ordinàries.

El respecte i el sentit d'autoritat en el decurs de les sessions es lliga amb l'aprenentatge i la part social. Per tant, és important veure com es planifiquen les sessions, quin paper té i com es tracten les situacions que van apareixent. Aquesta anàlisi s'ha realitzat en l'ISAB i es pot generalitzar en altres centres, per tant, es pot diferenciar entre:

- Docents que planifiquen la sessió de forma sistemàtica, donant un gran valor a la matèria i al seu paper com a docent – expert. Aquest perfil compta amb autoritat i disciplina amb una línia metodològica tradicional i prescriptiva. En aquest cas, es generen poques situacions de conflicte i si es donen es controlen amb autoritat.
- Docents que planifiquen unes activitats més flexibles i de treball en grup. Davant una situació conflictiva, l'aborden de manera contundent i clara.
- Docents que no tenen una planificació establerta i clara i van “fent de manera improvisada”. Es van donant situacions conflictives, d'interrupcions... que no s'aborden, que van generant tensions. Finalment, acaben en expulsions o amenaces que, a vegades, no es compleixen.
- Docents que davant de situacions, amb un disseny més flexible o no, utilitzen l'agressivitat verbal, el sarcasme, la ironia... amb una intenció de controlar la situació. Diuen que utilitzen el mateix llenguatge de l'alumnat, però aquesta actitud porta a enfrontaments i situacions violentes.

Les diferents maneres de resoldre els conflictes que tenen els docents influeixen en com l'alumnat gestiona els conflictes, i les seves estratègies per abordar-ho. La forma de veure la convivència integrada a la pràctica educativa, tal com s'ha explicat en el capítol 2, és quan s'integra en el currículum el procés d'ensenyar i aprendre, així com metodologies de resolució de conflictes amb habilitats socials i comunicatives..

L'alumnat té un paper d'espectador en la majoria de les accions educatives, encara que més dinàmic i actiu en experiències puntuals lligades a innovacions o a recursos específics d'atenció a la diversitat.

Per tant, hi ha poca participació de l'alumnat en el currículum i l'aprenentatge, en què el docent el paper rellevant en el procés, en lloc de l'alumnat.

El paper espectador, la reiteració de continguts en les etapes obligatòries, la mateixa metodologia de treball, etc. comporta que hi hagi un alumnat que va debilitant els seus hàbits i les seves actituds de treball, així com la seva motivació, interès i la seva

curiositat d'aprendre i formar-se. L'alumnat acostumat a una manera de treballar necessita formar-se i fer processos davant d'altres.

És important preparar la comunitat educativa davant aquesta cultura de la participació des del currículum, doncs no és l'establerta. Per tant, cal un disseny curricular que necessita ser planificat, coordinat, consensuat... i un treball en xarxa i comunitari important com a procés de millora en ell mateix. Cal plantejar-se la cultura de la participació com a procés d'innovació i formació de tothom.

9.1.6. El concepte de diversitat com a dificultat i amb baixes expectatives

El concepte de diversitat, en els tres casos, es relaciona amb les dificultats i amb el dèficit en el model de Necessitat Educativa Especial –NEE–, que inclou: alumnat amb discapacitat, alumnat amb necessitats socioeconòmiques i alumnat amb diferències socioculturals. La diversitat es focalitza en aquests col·lectius.

Tot i aquesta focalització, cal destacar una realitat més àmplia i heterogènia, o sigui, la veritable diversitat: alumnat que té hàbits i treballa de manera acomodativa, alumnat disruptiu, alumnat a qui costa adquirir aprenentatges, alumnat creatiu, alumnat amb altes capacitats... Per tant, la diversitat és molt més que les NEE, per molt que es vulgui categoritzar i homogeneïtzar, sempre és present la diversitat i l'heterogeneïtat.

La diversitat està atesa sota els paràmetres del criteri homogeni i heterogeni. En els tres contextos s'organitza el grup de referència –tutoria– amb criteris heterogenis, però després es busquen diferents formes complementàries i homogènies per a l'atenció a la diversitat: agrupaments flexibles instrumentals o recursos específics.

Per organitzar els recursos específics d'atenció a la diversitat, el criteri d'homogeneïtzar en l'alumnat amb NEE també hi és present, la qual cosa comporta buscar una estructura de recursos d'atenció a la diversitat específica per compensar les dificultats:

- En l'ISAB s'ha establert i pactat una estructura general per a l'atenció a la diversitat de tothom en una baixada de ràtio en tota les matèries per millorar la convivència i l'atenció a la diversitat. Es busca homogeneïtzar l'alumnat amb NEE per ser atesos en recursos específics que estan establerts en un marc horari i unes matèries consensuades per tothom. Hi ha una preocupació de com aquest alumnat està en el grup tutoria, per ser atès amb adaptacions i plans individuals.
- En l'IMVM hi ha establerta una estructura de recursos específics, però hi ha una discussió i comentari constant sobre les decisions i els criteris per sortir de matèries concretes per anar als recursos específics. Els docents veuen amb els recursos

específics una oportunitat d'homogeneïtzar la seva matèria en el grup ordinari sense l'alumnat amb NEE. Els recursos específics tenen una doble intenció: atendre i compensar l'alumnat amb NEE, i treure de l'aula ordinària per homogeneïtzar al grup ordinari i fer un bon grup de resultats, cosa que no s'aconsegueix i es genera decepció a l'estructura de recursos.

- En l'IALELLA, hi ha una idea que l'alumnat amb NEE estiguin en grups ordinaris malgrat que no progressin. El grup ordinari es vol veure com homogeneïtzat en les expectatives i resultats a aconseguir per a tothom. Els conceptes de NEE, adaptacions, plans individuals... són poc valorats i acceptats. No hi ha una estructura de recursos específics, ja que hi ha l'opinió bastant generalitzada que l'alumnat amb NEE hauria de estar en centres d'educació especial o en recursos externs; i si són en un sistema ordinari, aquest alumnat ha de ser igual que la resta, entenent així la igualtat.

En l'èxit en un marc inclusiu, els suports han d'estar situats en els contextos ordinaris per tal de poder gestionar la sessió, no com a col·laboradors o compensadors, sinó com a treball col·lectiu amb un aprenentatge i estratègies inclusives.

Certament, l'existència dels recursos específics d'atenció a la diversitat en dos contextos i no en l'altre ens ha desvetllat que l'alumnat amb NEE se sent atès, amb afinitat entre companys, amb tasques abordables, amb un sentiment de benestar que no tenen a l'aula ordinària.

L'alumnat amb NEE que no disposa d'aquests recursos en l'IALELLA només sent la pressió dels resultats i de les expectatives, sense tenir moments puntuals d'aquest benestar que li poden oferir els recursos específics.

Aquest aspecte ha fet valorar els recursos específics d'atenció a la diversitat amb professionals concrets, malgrat que no són molt inclusius, són importants per atendre un alumnat en risc de ser exclosos; Es poden veure com recursos protectors de la diversitat que poden fer processos cada vegada més inclusius com a suports en l'aula ordinària.

En la diversitat com a NEE hi ha el dilema de les expectatives: els resultats, la promoció, l'obtenció del graduat i la continuïtat postobligatòria.

En les expectatives pot haver-hi dues visions educatives: la que posa l'accent en els resultats o la que posa l'accent en el procés. Els tres casos, es valora la importància d'obtenir el graduat de l'ESO, però divergeixen en si l'alumnat amb NEE el pot obtenir o si és convenient per a la seva continuïtat postobligatòria.

L'IALELLA, com a visió educativa tradicional, té com a bona expectativa: graduat d'ESO amb bons resultats i batxillerat. Una expectativa que també comparteixen les

famílies. Aleshores, l'alumnat amb NEE i les famílies d'aquests estudiants se senten pressionats, que els molt l'acceptació d'altres itineraris i possibilitats dependent del procés de l'alumnat.

L'opció postobligatòria valorada majoritàriament és el batxillerat; en segon lloc, però amb grans reticències, el CFGM i, per últim, els PQPI, vistos com a fracàs..

A l'IALELLA, les famílies d'alumnes amb NEE busquen tots els suports externs per aconseguir les expectatives del context, per tant, en aquest aspecte és clau el seu poder adquisitiu. Els docents de l'IALELLA qüestionen si un alumne amb NEE pot graduar com un altre.

L'IMVM té l'expectativa de bons graduats de l'ESO i fer batxillerat com a opció bona, sinó també hi ha les altres opcions: CFGM i PQPIs. La visió educativa més tradicional de l'institut qüestiona si l'alumnat amb NEE pot graduar o no, cosa que discussió entre visions. L'altra visió educativa més actual valora el procés de l'alumnat i el fet de poder promocionar i graduar.

Es consideren les diferents opcions postobligatòries, però no veuen que l'alumnat amb NEE tingui oportunitats postobligatòries, ja que si graduen, anar a un CFGM els pot conduir al fracàs i el batxillerat, molt més.

Els PQPI, que són una bona opció com a disseny per a l'alumnat amb NEE, requereixen no graduar i en l'actualitat s'ha destinat a alumnat amb problemes de comportament. Aquesta mateixa visió coincideix amb l'ISAB.

En l'ISAB hi ha una visió de resultats i de procés de l'alumnat envers promocionar i poder graduar, sense presentar gaires dificultats i discussions internes. Malgrat veuen com no hi ha igualtat d'oportunitats en la continuïtat postobligatori d'alumnat amb NEE.

La convergència en els tres estudis de casos en els aspectes desenvolupats suposa destacar dels centres educatius les bones pràctiques i les oportunitats de cada cas per realitzar processos envers l'èxit en un marc inclusiu.

9.2. Bones pràctiques

Les bones pràctiques han estat destacades partint del concepte de l'èxit en un marc inclusiu com a procés. Moltes actuacions dels tres estudis de casos es pot considerar que estan en aquest procés, però s'expliciten aquelles que en aquest procés hi ha més intencionalitat i consciència d'èxit inclusiu.

Les dues bones pràctiques que s'expressen clarament tenen molts components basats en els referents de la nova educació i societat, alhora són dins uns processos envers la millora i la inclusió de manera conscient en un treball en xarxa i comunitària una, així com en un canvi de metodologia i de treball curricular l'altra. Les dues bones pràctiques han estat:

- **Programa Comunitari – Programa Diversificat de 4t d'ESO** – en l'estudi de cas de l'IMVM.
- **Treball per competències i cooperatiu a matemàtiques de 3r d'ESO** – en l'estudi de cas de l'ISAB.

Cal tenir present que amb la visió de procés, les bones pràctiques són experiències puntuals que necessiten que es continuïn treballant i desenvolupant en el marc processual de l'èxit en un marc inclusiu.

Programa Diversificat de 4t. Treball comunitari Comissió Social i Serveis Externs Ajuntament en el disseny, la implementació i el seguiment.

La bona pràctica del disseny d'una Programa Curricular a 4t d'ESO en un recurs específic es caracteritza perquè per elaborar-la han treballat de manera conjunta docents de la Comissió Social i de Diversitat i professionals de Serveis Externs de l'Ajuntament (tècnica d'educació, serveis socials, promoció...) amb la finalitat que l'alumnat pugui graduar en l'ESO amb un currículum obert i flexible en el centre i un treball en les empreses de la comunitat educativa.

Els professionals de l'Ajuntament s'impliquen de manera directa en el currículum participant en la seva implementació conjuntament amb els docents del centre. Hi ha una coordinació entre els professionals en la Comissió Social i de Diversitat, així com en les juntes d'avaluació per fer el seguiment de l'alumnat i la valoració del programa de manera conjunta.

El treball comunitari en el Programa Diversificat de 4t s'ha considerat una bona pràctica, ja que té en compte moltes de les dimensions de l'estudi en l'èxit en un marc inclusiu de forma relacionada en una actuació.

Es tracta d'una intenció de millora del projecte de centre focalitzat en la diversitat i la convivència. Per tant, es busca millorar amb un programa la situació d'un alumnat que fracassa en la possibilitat de graduar en l'ESO. En aquesta finalitat, hi ha un sentiment comunitari i compartit entre els docents del centre i els professionals municipals.

Un grup de docents del centre i professionals externs de l'Ajuntament ha dissenyat un currículum, que ha comportat un treball que s'acaba materialitzant en una pràctica educativa: Programa Curricular de 4t. Compta amb una visió per àmbits i no de disciplines acadèmiques, i es contextualitza en una realitat i amb una finalitat comuna. Hi ha una visió de programa curricular buscant la igualtat d'oportunitats, així com un treball amb estratègies i metodologies en un currículum obert i flexible, que podem observar en les intervencions dels professionals externs i en el treball cooperatiu.

Els professionals externs de l'Ajuntament estan implicats de manera directa en la pràctica, implementat part del currículum flexible i obert: habilitats emocionals, com trobar feina?, seguiment de les pràctiques en empresa...

Els professionals es coordinen en les propostes, disseny, seguiment i avaluació en unes comissions del centre –social i de diversitat– i junta d'avaluació. En aquest context, es genera discussió, reflexió, propostes, consens, avaluació, esmenes..., que es van concretant en la proposta dissenyada per millorar-la i perquè sigui un programa dinàmic i autèntic, amb un treball en xarxa.

En les comissions hi ha una afinitat en la visió educativa més enllà de l'aprenentatge, amb una lligam entre educació i societat. Aquesta afinitat els porten a un dinamisme i un sentiment constant d'innovació i formació en la Comissió Social, com és el cas de la formació d'“Aprenentatges i Serveis”, que es materialitzarà en propostes concretes en el Programa Diversificat de 4t per continuar millorant-lo.

Per tant, es tracta d'una bona pràctica pel sentiment comunitari, amb un treball conjunt davant d'una intencionalitat explícita de millora de la pràctica educativa i amb un programa concret en la igualtat d'oportunitats. Pel tipus de programa curricular obert i flexible, es desenvolupa sense parcel·lació i amb la implicació de tots els professionals en el programa. També es caracteritza per estar coordinats per a la millora i la innovació fent un disseny, seguiment i avaluació, així com un procés formatiu i treball en xarxa.

Certament aquest programa diversificat està situat en un recurs específic amb una visió compensadora per aconseguir el Graduat de l'ESO. Aquesta metodologia i treball comunitari és extensible també a implementar-los en contextos ordinaris, amb una nova visió dels recursos, els suports per a tothom i en situacions d'aula ordinària.

El trajecte cap al procés d'èxit en un marc inclusiu necessita posicionar-se en els contextos i en l'aula ordinària com a metodologia de treball i projecte comunitari.

Treball per competències i col·laboratiu. Disseny i implementació en el grup de matemàtiques de 3r d'un treball en competències i col·laboratiu, A partir d'una intenció de millora i una formació de centre.

En la bona pràctica del treball per competències i col·laboratiu, la docent de 3r d'ESO de matemàtiques dissenya i implementa una innovació en aquest sentit en un tema de matemàtiques: estadística descriptiva.

La bona pràctica compta amb una intencionalitat en el projecte de centre de millora en el currículum per a tothom, a partir d'un treball per competències. Es projecta una formació de tots els docents "Ensenyar i avaluar per competències". La docent dissenya un treball en competències i col·laboratiu on:

- Escull un tema que contextualitza amb significació i funcionalitat.
- Realitza grups d'alumnes en funció de les potencialitats dels alumnes, i els aporta un material i els assigna un rol.
- L'alumnat aporta al seu grup els coneixements previs preparats individualment i les seves potencialitats.
- Tot l'alumnat forma part de l'activitat sense tenir present les dificultats, sinó les habilitats i potencialitats.
- La docent aporta als grups les tasques que han de desenvolupar de manera individual i de grup. Les individuals sempre reverteixen en la construcció de grup.
- L'alumnat, de forma individual, se sent responsable i compromès d'aportar les seves potencialitats i tasques per desenvolupar el treball en grup, de manera que s'implica i participa en el procés.
- L'alumnat assumeix habilitats comunicatives i socials en relació amb la tasca educativa de reflexió, consens, diferències...
- L'alumnat cerca informació, elabora, construeix, analitza, sintetitza...
- La docent té un paper conductor de la tasca educativa i del procés d'ensenyar i aprendre de l'alumnat pels grups.

Les referències de la bona pràctica estan presents en diferents dimensions de la recerca de l'estudi de cas de l'ISAB.

La bona pràctica educativa reflecteix una docent que usa una metodologia perquè tot l'alumnat s'impliqui i participi en el procés d'ensenyar i aprendre. Se cerquen les potencialitats individuals perquè reverteixin en una construcció comuna. La metodologia comporta que l'ambient i clima de classe, així com el respecte i les habilitats comunicatives i socials es focalitzin en la implicació i participació de tot l'alumnat en l'elaboració del treball cooperatiu. Tot l'alumnat està interessat en el seu procés i en els dels altres.

La bona pràctica està en la bona planificació de la docent i com la implementa en la pràctica educativa. La professora valora que la planificació comporta una altra feina més complicada que planificar un aprenentatge tradicional i que tot l'alumnat està realitzant amb interès i motivació la tasca educativa. Ella valora la necessitat d'un treball en xarxa i d'innovació entre els docents per dur a terme aquest tipus de disseny.

Certament, és una pràctica metodològica i d'estratègies inclusives puntual. Amb la formació de centre, cal planificar una innovació àmplia amb un treball en xarxa i departamental, per implementar-ho en uns nivells, matèries...

Les dues bones pràctiques ens porten a desvetllar les recomanacions en cada centre que surten d'aquelles oportunitats analitzades que poden localitzar-se envers un procés d'èxit en un marc inclusiu.

9.3. Recomanacions i impacte en l'Institut Manuel Vázquez Montalbán

Les recomanacions generals de l'èxit en un marc inclusiu han estat proposades a partir dels elements de millora i la inclusió desenvolupats en el capítol 3. Però s'ha plantejat no com els aspectes generals d'un model utòpic i inabordable, sinó partint d'aquelles oportunitats que permet la comunitat educativa avançar en el procés d'èxit en un marc inclusiu.

En definitiva, s'ha partit de la consideració d'una comunitat educativa que ja està en el procés d'èxit i inclusió i que ha d'avançar per a la millora d'una forma intencionada. Per a l'èxit en un marc inclusiu, és important la intenció de la comunitat en aquest procés i model.

9.3.1. Recomanacions

Les oportunitats han estat fruit de l'anàlisi i alhora són reptes per portar a terme processos envers l'èxit en un marc inclusiu que es poden concretar en bones pràctiques de centre. Les oportunitats necessiten desplegar unes estratègies i mecanismes on la participació i la implicació de tothom en el procés és clau per aconseguir l'èxit inclusiu.

Unes consideracions prèvies per l'IMVM abans de concretar les oportunitats:

- Harmonitzar les dues visions educatives en un treball conjunt.
- Introduir una millora focalitzada a l'aula ordinària en relació amb el currículum.
- Orientar l'atenció a la diversitat amb els seus recursos envers l'aula ordinària per a tothom.

Model tradicional i model actual en oposició. No es pretén una coexistència de models amb independència estructural, de professionals... És imprescindible una dialèctica, reflexió comuna, convivència de punts de vista..., però envers un mateix ideari de millora i cercant una harmonia de treball conjunt cap a l'èxit en un marc inclusiu. Parlem de processos conjunts amb diferents perspectives que requereixen un treball en xarxa i comunitari.

S'ha d'aprofitar la visió de referència educativa actual, però en un model d'impacte col·laboratiu, d'ampliació i d'aglutinar al màxim d'agents, de diferents lideratges, amb la idea que la diferència enriqueix el Projecte de Millora.

La millora i la inclusió s'han de situar en el context d'aula ordinària i en el currículum ordinari. El repte educatiu en la nova societat i educació és situar els nous aprenentatges en l'aula ordinària interaccionant amb els diferents alumnes i les seves potencialitats, habilitats i processos individuals que, a la vegada, són col·lectius.

En l'aula ordinària es desenvolupa una gran part del currículum, de la convivència, la diversitat, la resolució de conflictes... Per tant, és aquí on s'ha de buscar la innovació, formació i implementació. Per aquest motiu, els suports i recursos específics d'atenció a la diversitat s'han de situar en els contextos ordinaris, per cercar les estratègies i mecanismes adients, però sobretot per buscar un canvi curricular i metodològic en estratègies inclusives.

Les oportunitats es presenten a continuació en l'IMVM, relacionades amb les dimensions de l'estudi, partint de les oportunitats i de com desenvolupar les oportunitats envers l'èxit en un marc inclusiu.

OPORTUNITATS	DESENVOLUPAMENT DE LES OPORTUNITATS
• Treball conjunt amb la comunitat i serveis de l'Ajuntament focalitzats (diversitat i convivència) • Focalització Diversitat i Convivència • Consell de Delegats i AMPA amb ganes d'implicar-s'hi.	• Establir prioritats comunitàries de treball amb els serveis de l'Ajuntament que impliqui tot l'alumnat i que estiguin immerses en el currículum per a tothom. (culturals, reforços, suports...) • Incorporar la diversitat i la convivència en el programa curricular ordinari i per a tothom. • Implicar els delegats i l'AMPA en el programa curricular (per exemple: elaboració PAT, preparar materials de forma coordinada per a actuacions generals o concretes de l'aula...) • Formar part de coordinacions i de les formacions el Consell de Delegats i l'AMPA.
• Projecte de Mediació i formació • Projecte de Convivència • PAT amb una intenció de potenciar	• Completar el projecte de mediació en la tasca curricular de les matèries. • Elaborar i dissenyar un treball sistemàtic d'habilitats comunicatives i socials en el PAT, així com un treball transversal en les matèries. • Establir, a partir de les dades recollides en el Projecte de Convivència, els mecanismes i les estratègies de convivència per a tothom a l'aula ordinària amb un lligam amb la tasca curricular.
• Recursos específics d'atenció a la diversitat • Microsistema organitzatiu	• Situar l'atenció a la diversitat a l'aula ordinària buscant recursos i estratègies per a tothom. • Buscar mesures d'atenció a la diversitat per a tothom: reduir ràtios, desdoblaments, dos docents a l'aula... • Convertir els recursos específics i professionals de diversitat en suports interns dins de l'aula ordinària per a tothom amb estratègies i metodologies inclusives. • Dissenyar i organitzar els recursos per a tothom, les estratègies i metodologies inclusives en coordinacions de tothom: equips docents i departaments. • Buscar en la comissió de diversitat i departament d'orientació l'impuls per a una atenció a la diversitat per a tothom en l'aula ordinària.
• Experiència currículum obert i flexible en el treball per àmbits i de coordinació de continguts dels departaments de: tecnologia, ciències i matemàtiques. • Experiències generals de centre d'un currículum obert i flexible	• Portar les experiències a l'aula ordinària i a les diferents matèries com a experiències generadores de nou currículum. • Potenciar l'àmbit científic, matemàtic i tecnològic amb un currículum obert i flexible, i en l'àmbit digital.

OPORTUNITATS	DESENVOLUPAMENT DE LES OPORTUNITATS
proposades pel departament de ciències socials (Holocaust, sortides culturals...) • Experiència currículum obert i flexible amb estratègies i metodologies inclusives en el recurs específic Programa Diversificat de 4t. • Intencionalitat de millorar els hàbits i l'actitud de treball de l'alumnat.	• Incorporar actuacions generals de centre en el treball curricular d'aula ordinària i de matèries. • Establir unes pautes de treball d'hàbits i actituds des de la pròpia activitat individual i de grup, i amb un lligam amb les famílies de responsabilitat compartida.
• Microsistema Diversitat i Social • Lideratges • Departaments amb iniciatives curriculars: ciències, mates i tecnologia. • Equips de nivell i departaments que es coordinen.	• Potenciar estructures d'equips docents i d'interdepartaments amb un treball per àmbits. • Elaborar les prioritats curriculars de canvi i innovació en els equips de nivell i departaments. • Dirigir la tasca del microsistema diversitat i social en propostes i actuacions en els contextos ordinaris. • Dissenyar i plantejar l'atenció a la diversitat en reunions d'equips docents i departaments amb suports i mecanismes de reflexió i actuació de la comissió social i de diversitat. • Ampliar els lideratges de tipus col·laboratiu i de treball en xarxa en relació amb la tasca curricular a l'aula ordinària.

OPORTUNITATS	DESENVOLUPAMENT DE LES OPORTUNITATS
• Avaluació Diagnòstica Externa de 3r –criticada– • Formació i innovació digital i en “Aprenentatges i serveis” • Treball conjunt de departaments en elaboració de materials digitals • Treball en xarxa entre persones afins	• Elaborar de manera interdepartamental unes mecanismes d’avaluació propis per als nivells de 1r i 2n d’ESO. • Decidir i dissenyar una formació de centre lligada amb la millora curricular i amb l’atenció a la diversitat a l’aula ordinària. • Desenvolupar les noves tecnologies com a treball curricular, utilitzant com a referents els departaments de tecnologia, ciències i ciències socials. • Establir mecanismes perquè les formacions i innovacions siguin per a tots els agents, i hi hagi un procés de formació, elaboració de propostes i implementació, així com seguiment i avaluació constant.

Taula 68. Oportunitats i desenvolupament d’aquestes a l’IMVM.

9.3.2. Impacte en l'IMVM

La recerca desenvolupada en l'IMVM ha comportat un impacte en ella mateixa perquè una persona s'ha immers en el context i en la presentació de l'estudi de cas a la comunitat educativa.

La caracterització de l'IMVM, les bones pràctiques i les oportunitats per continuar en processos de millora i inclusió es van presentar a l'equip directiu el 6 de maig de 2012, un curs escolar després de la sortida de l'escenari on s'havien analitzat les dades recollides.

En aquells moments, l'IMVM estava preparant un canvi de direcció, però no hi havia gaires candidats a substituir el director i semblava que la inspecció n'havia de designar un/a. En aquesta reunió per compartir la recerca amb l'equip directiu, es va fer una aposta de qui seria el nou equip.

El director va veure en la recerca un component més per al tancament de la seva etapa directiva. Hi havia aspectes que el van sorprendre, ja que no els havien detectat o intuït, però no sabia com interpretar-los o comprendre'ls. Es va entrar en una dialèctica sobre els resultats i les oportunitats interessant, moment en què ens vam adonar que realment aquesta recerca havia necessitat un grup de discussió que, en algun moment, ja es va idear, però es va descartar pel procés.

Des de l'institut, es va demanar poder portar aquests resultats a la CAD i CS, que es reunien de manera conjunta i convidarien el regidor d'Educació. En aquesta comissió, hi hauria els professionals externs: tècnica educació, servei social, EAP, LIC...; professorat i coordinadors del centre, i membres de l'equip directiu.

Es va programar per la setmana següent i es va tornar a plantejar preparar el grup de discussió, però, com que el centre es trobava en una situació delicada amb l'elecció de la nova direcció, es va optar per presentar la caracterització, les bones pràctiques i oportunitats, i obrir una petita reflexió i intercanvi de visions.

En la reunió, es van explicitar els aspectes i, a partir del quadre d'oportunitats anterior, es va comentar que era difícil desarticular l'oposició entre les dues visions, ja que existia un punt de resignació. Va haver-hi una impressió de desbordament davant de la visió de reptes, però es va parlar de la importància de fer processos envers a l'èxit i la inclusió, que no es tractava d'un model a implantar, sinó a construir com a procés envers unes referències.

També es va veure la recerca com un suport a la nova direcció, que ja estava perfilada. Com a fet anecdòtic, cal destacar que, en finalitzar l'estada en el centre, es va fer una aposta sobre qui seria el nou equip directiu, i més endavant l'investigador va rebre una

trucada confirmant que l'equip era el pronosticat per l'investigador, coincidint amb l'equip de lideratge descrit en la recerca.

Es va acordar que calia esperar que s'escollís la nova direcció, però que hi havia unes actuacions que pensaven que eren importants:

- Millorar el Pla d'Acció Tutorial.
- Revisar els recursos d'atenció a la diversitat a la CAD i Departament d'Orientació.
- Donar suports a la nova direcció.
- Tenir una reunió específica amb els professionals de l'Ajuntament per valorar el seu paper en la comunitat educativa.

Ara, l'investigador veia com s'havia tancat una porta de la recerca i se n'obrien d'altres. En aquell moment, van sorgir nous dubtes i noves preguntes, i com fer-ho? Quin paper podia tenir? Com combinar la feina del investigador amb les demandes?... De nou, es posava en marxa la seva participació i implicació i la visió interpretativa qualitativa. Nou entusiasme i nous reptes.

Es va acordar que passat l'estiu i situat el nou equip directiu, es convocaria una reunió per poder fer un disseny. Així que, el mes d'octubre el coordinador pedagògic del centre va anunciar aquesta reunió.

En aquells moments, s'havien preparat alguns materials o possibles línies d'actuació, però es tenia clar que era un procés que havia de fer el centre amb el major nombre de gent implicada i que l'investigador tindria un paper de col·laborador i donaria suport per buscar per parlar-ne.

En arribar a la reunió, el director que molts docents de la "línia dura", referint-se als docents en un model tradicional, han concursat a centres de Barcelona i han marxat. Comenta que ha entrat gent jove i amb ganes de canvis, suposant que es feia referència al fet que la visió educativa més actual es pot reactivar i ampliar.

El coordinador pedagògic va proposar poder col·laborar amb el disseny del PAT. Segurament, buscava que entre els dos elaboréssim uns materials, proposar-los als tutors i implementar-los. Però es va comentar la importància que fossin els mateixos docents els que establissin les necessitats tutorial, així com un disseny senzill, que es discutís i parlés dels elements, les metodologies, els suports municipals... Per aquest motiu, es va acordar fer-ho amb els tutors de 1r d'ESO en el seu espai de reunions i, un cop al mes, en aquestes reunions setmanals, dedicar temps al disseny del PAT.

L'assistència per part de l'investigador ha estat de quatre reunions fins ara, on s'han establert alguns continguts del PAT:

- Coneixement personal.
- Valor de conèixer els altres.
- Les relacions amb els altres.
- Com resoldre els conflictes i gestionar-los.

En el grup s'ha dialogat sobre les característiques del grup de 1r i les necessitats que tenen quant a valors, actituds, hàbits.. perquè el PAT sigui el referent, cosa que després caldrà transversalitzar. El paper de l'investigador no ha estat d'expert, sinó de dinamitzador generant processos. Els tutors han buscat possibles materials i s'han encarregat d'aspectes concrets amb la idea de posar-los en comú i dissenyar unes sessions.

També, un grup de recerca en relació amb "Resolució de conflictes" de l'Ajuntament hi ha col·laborat i s'han mantingut reunions conjuntes de coordinació.

En aquest treball del PAT, s'ha fet un treball en xarxa amb l'IALELLA, malgrat que no ha quedat explicitat i l'investigador ha estat el nexe.

En l'actualitat s'està en aquest punt: la propera sessió és compartir els materials dissenyats per cadascú, ajustar-los i establir una metodologia de treball.

Hi ha la idea de poder posar-los en marxa el curs vinent, 2014-2015, en la tutoria de 2n, on es demanarà tenir el paper de per i implementar l'experiència i perquè pugui tenir continuïtat.

Certament, es parla d'un procés natural, sense gaires planificacions i estructures, però sí que hi ha una finalitat comuna, així com un referent que és la millora i la inclusió, a més de les orientacions de la recerca.

Els tutors entre reunió i reunió han realitzat actuacions, converses de passadís, d'esmorzars, de sala de professorat..., que han generat molt contingut.

El moment de recopilar, sistematitzar, reflexionar, ordenar, ajustar... és quan és present l'investigador. "som una excusa per a la reflexió i la innovació, un moment de pensament en calma."

El coordinador pedagògic ha demanat ampliar l'experiència al nivell de 2n d'ESO, però s'ha manifestat que no es pot assumir perquè l'investigador ha de dedicar també els seus esforços a la seva tasca de l'institut d'Alella. El coordinador ha vist la possibilitat d'assumir aquest paper i projectar-lo el curs vinent. Estem generant lideratges cooperatius i en xarxa.

En el centre també s'han mantingut dues reunions més:

- CAD i Departament d'Orientació. El director nou hi va plantejar la possibilitat de reflexionar sobre aquesta visió de diversitat àmplia en l'aula ordinària i com atendre-la.

Aquesta reunió es va fer veient que és una part complicada de gestionar, ja que es parla de com un canvi de visió en la diversitat va acompanyada d'un canvi en la metodologia i en la visió del currículum.

En aquest sentit, es veu que abans de desarticular els recursos específics, es construir una metodologia flexible i oberta de l'aula ordinària. Per aquest motiu, s'ha proposat demanar a la inspecció i al pla de formació de zona una formació interna en les estratègies inclusives per treballar a l'aula ordinària, però no des d'una perspectiva teòrica, sinó d'innovació – acció.

L'equip directiu ha pensat a fer aquestes propostes per al curs 2014- 2015 en el primer cicle de l'ESO.

L'institut ha proposat a l'investigador fer-se càrrec de la formació, una proposta que ha hagut de declinar a causa de la seva càrrega docent a l'institut i a la universitat.

Davant de la impossibilitat d'assumir aquest repte, el centre ha demanat a l'investigador podia participar en la reunió conjunta amb el formador assignat per ajudar a transmetre entre tots la idea d'una formació per als docents de 1r i 2n d'ESO , en horari d'equip docent, que comporti actuacions i propostes que s'hagin de portar a la pràctica educativa.

S'està en aquest punt: fins al setembre de 2014 s'està acompanyant el procés del centre.

Un altre element d'impacte ha estat:

- La Regidoria d'Educació s'hi va posar en contacte en el mes de desembre de 2013. Es va tenir una reunió amb els tècnics d'educació, servei social i promoció.

En la reunió, es va donar importància al paper dels tècnics i la seva implicació directa en el Programa Diversificat de 4t. Es valora de manera important, però s'entra en un debat sobre les competències reals i sobre qui ha d'assumir les actuacions. Per part de l'investigador, es comenta que aquest és un gran debat, però que la bona pràctica diu que aquestes actuacions i implicacions directes tenen incidència en la comunitat educativa.

S'acorda fer un mapa de les actuacions municipals que hi ha en el municipi des de l'Ajuntament i els seus departaments, i d'altres institucions esportives, associatives etc.,

per a la qual cosa, demanen si l'investigador pot fer acompanyament en aquesta tasca i es compromet a participar-hi.

La reunió es va realitzar al 3 de febrer de 2014 amb la tècnica d'Educació, Serveis Socials i promoció de l'Ajuntament que formen part de la Comissió Social de l'institut. Per part de l'investigador es va demanar que hi hagués algun representant de l'institut, i va assistir-hi el cap d'estudis i la coordinadora de 3r d'ESO.

Es van exposar les actuacions de les diferents institucions, així com les de l'institut, i es van recollir en un esborrany. En aquests moments es queda que el juliol de 2014 es visionarà aquest mapa i que la tècnica d'Educació l'estructurarà per comentar-lo, així com per veure els nivells d'incidència en el currículum i en la comunitat social i educativa dels joves.

El regidor ha manifestat que ha parlat amb altres regidors i la inspecció per tal de valorar la importància del fet comunitari i de treball conjunt de manera directa dels diferents departaments, encara que no estiguin establerts. Comenta que han concretat el mes d'octubre de 2014 per a una reunió per compartir aquesta visió comunitària.

L'investigador pensava que al final de la recerca quedava tancada una etapa, i que amb el retorn als centre de les oportunitats en l'èxit en un marc inclusiu s'acabava el procés. Certament, de nou la recerca el sorprèn, ja que es tanca una etapa i se n'obren d'altres. Cal dir que li sap greu no poder assumir i tenir el paper que li agradaria.

L'impacte de la recerca a l'IMVM està comportant un acompanyament, un ajut a trobar moments de reflexió, de construcció i de propostes. L'investigador és una excusa per continuar en el procés de millora i inclusió.

Pel curs 2014 – 2015 la previsió de col·laboració a l'IMVM es concreta en:

- PAT de 2n, on s'implementa el que hem dissenyat aquest curs.
- Mapa d'actuacions municipal i buscar les relacions per a les actuacions.
- Seguiment de la formació en estratègies inclusives a l'aula ordinària a 1r i 2n d'ESO.

9.4. Recomanacions i impacte en l'Institut Sabadell

Les recomanacions de l'ISAB parteixen d'un centre que està fent processos envers la millora i la inclusió convivint de manera harmònica les dues visions educatives, tot i que és molt més marcada la visió de procés cercant la nova visió.

En el centre és important cal considerar que entre les pretensions – intencionalitat i la pràctica educativa ha d'haver una major proximitat.

9.4.1. Recomanacions

La primera recomanació per a l'ISAB ha estat fixar-se la bona pràctica explicitada en relació amb el canvi metodològic en un treball cooperatiu i en competències. Les oportunitats han partit d'aquestes consideracions generals:

- Preocupació per la millora curricular en competències amb una formació de centre.
- L'atenció a la diversitat amb els seus recursos específics i orientar-los envers els contextos ordinaris.
- Millorar la relació comunitària amb institucions del barri i la implicació en el currículum.

La convivència del model tradicional i actual que caminen en un procés. Aquest és un model en un procés d'èxit inclussiu òptim. Els agents amb diferents visions no estan oposats i confrontats, sinó que busquen fórmules i maneres de progrés. Certament, té dos perills que cal tenir en compte: que cadascú faci el que pugui i convisqui en tolerància i sense exigència, o bé confrontació que generi dos estils.

L'harmonia és en l'equilibri d'avançar amb dinamisme, exigència i plegats envers un projecte de millora real, amb innovació i treball en xarxa. Plegats significa amb totes les visions, reflexions, comentaris explícits, així com amb totes les experiències puntuals, dificultats i oportunitats de tothom explícites i en xarxa. Per tal de no caure en la inèrcia, cal una interpel·lació de la pràctica, així com una exigència. És important treballar en xarxa interna i externa que es vagin retroalimentant i que enriqueixin la pràctica educativa.

En aquesta harmonia, està donar importància i força al currículum, metodologia si estratègies inclusives, des de la formació – innovació i treball en xarxa, però necessita d'una planificació i disseny de treball.

L'atenció a la diversitat en recursos específics compta amb estratègies i metodologies que es poden utilitzar en els contextos ordinaris, així com en un treball conjunt de matèries. La metodologia dels recursos específics tenen el perill de deixar de fer-se amb els agrupaments instrumentals flexibles, en canvi, la recomanació per a la millora i la inclusió és poder innovar i implementar-la en altres contextos ordinaris.

També, trobem que l'ISAB té un context associatiu i institucional de barri que es pot aprofitar per construir un projecte comunitari real, així com la proximitat amb els centres de l'etapa primària.

A continuació, es desenvolupen les oportunitats, fruit de les dimensions de l'estudi de cas, i com es poden dur a terme en un procés envers la millora i la inclusió.

OPORTUNITATS	DESENVOLUPAMENT DE LES OPORTUNITATS
• Lligam de l'alumnat al barri i a les diferents entitats públiques del barri. Exemple de Salut i Escola –infermera–. • Projecte de Millora amb un bon marc conceptual i un grup d'impulsors. • Projecte de Direcció amb una intencionalitat de canvi curricular. • Consell de Delegats i AMPA amb ganes d'implicar-s'hi.	• Establir prioritats educatives i socials d'àmbit comunitari entre les entitats. • Orientar el projecte de millora i l'equip impulsor en una concreció de millora senzilla i clara decidida per tots els agents. • Aprofitar en el Projecte de Millora les noves directrius del Projecte de Direcció. • Establir les millores de centre en un sentit curricular com s'ha establert en l'actualitat: projecte 1x1, treball per competències i agrupaments flexibles. • Buscar en el grup impulsor un lideratge col·laboratiu i un treball en xarxa. • Implicar els delegats i l'AMPA en les prioritats curriculars amb el procés de formació i de millora com a agents actius de lideratge del grup que representen. • Formar part de coordinacions el Consell de Delegats i l'AMPA.
• Projecte de Mediació i formació • PAT amb una intenció preventiva • Actuacions generals de centre per treballar acceptació de la diversitat i la cohesió social • Pla d'Acollida general, alumnat nou i nouvingut.	• Activar el servei de mediació com a projecte de centre i de comunitat. • Completar el projecte de mediació en la tasca curricular de les matèries. • Incorporar en les diferents matèries els aspectes preventius i de treball en competències transversals que es desenvolupen de forma sistemàtica en el PAT. • Incorporar en el treball curricular les actuacions generals de centre com a tasca curricular del procés d'ensenyar i aprendre. • Establir els mecanismes de relació entre les famílies i el centre en el seguiment de l'alumnat, del grup al que forma part els fills/es i en la gestió del currículum.
• Reducció de la ràtio com a mesura per a tothom. • Treball per projectes i interdisciplinar en els recursos específics d'atenció a la diversitat. • Fortalesa del Departament d'Orientació com a encarregat de l'atenció a la diversitat.	• Buscar en la reducció de ràtio, amb criteris heterogenis, la millora en el context ordinari. Situar l'atenció en l'atenció a la diversitat en l'aula ordinària. • Compartir les experiències de treball per projectes i treballs interdisciplinaris de diferents matèries com a treball per a tothom significatiu i funcional. • Convertir els recursos específics i professionals de diversitat en suports interns dins de l'aula ordinària per a tothom amb estratègies i metodologies

OPORTUNITATS	DESENVOLUPAMENT DE LES OPORTUNITATS
• Experiència dels agrupaments flexibles instrumentals amb criteris homogenis. • Experiència currículum obert i flexible en recursos específics d'atenció a la diversitat. • Experiència del projecte 1x1 en 1r i 2n d'ESO. • Experiència de diversitat d'activitats del departament de matemàtiques, • Experiència aïllada de ciències en anglès. • Experiència de matemàtiques com a bona pràctica. • Intencionalitat de millorar els hàbits i l'actitud de treball de l'alumnat.	inclusives. • Dissenyar i organitzar els recursos per a tothom, les estratègies i metodologies inclusives en coordinacions de tothom: equips docents i departaments. • Impulsar al departament d'orientació com a suport concret per l'atenció a la diversitat en l'aula ordinària, i coordinació amb equips docents i departaments. • Consensuar la millora curricular per tots els agents en allò que planteja la nova direcció: millora curricular (projecte 1x1, treball per competències i agrupaments flexibles) • Potenciar els agrupaments flexibles instrumentals com a proposta de millora des del canvi metodològic i curricular de treball per competències i el projecte 1x1 amb criteris heterogenis per potencialitats. • Potenciar la línia de treball en els recursos específics d'atenció a la diversitat com a vàlida per a qualsevol matèria i àmbit. • Donar suport directe de professionals en l'aula ordinària per treballar de manera conjunta en treballs en grup, per projectes, col·laborativa... • Valorar i compartir la diversitat d'activitats pel treball d'un contingut, elaborades pel departament de matemàtiques com a millora curricular i d'atenció a la diversitat. • Compartir l'experiència puntual de ciències en anglès en aquestes dues disciplines, i establir una línia de treball i d'implicació per a la millora del projecte comú. • Compartir la bona pràctica de matemàtiques en els equips de nivell i departaments i buscar d'establir, en diferents àmbits d'estudi, aquestes bones pràctiques amb un treball en xarxa. • Establir unes pautes de treball d'hàbits i d'actituds des de la pròpia activitat individual i de grup, i amb un lligam amb les famílies de responsabilitat compartida.

OPORTUNITATS	DESENVOLUPAMENT DE LES OPORTUNITATS
• Equips de nivell i departaments que es coordinen. • Departaments amb iniciatives curriculars: matemàtiques i orientació. • Grup impulsor nomenat per la direcció i reconegut per l'Administració.	• Dinamitzar de manera curricular i amb les prioritats curriculars de centre els equips de nivell i els departaments o interdepartaments. • Potenciar estructures d'equips docents i d'interdepartaments amb un treball per àmbits. • Elaborar propostes de millora i innovació curricular lligades a les prioritats establertes en els equips de nivell i departaments. • Potenciar i compartir experiències i innovacions realitzades pels departaments o grups d'acció. • Buscar un lideratge de diferents agents (docents, famílies, professionals externs...) en aspectes de millora curricular amb un treball compartit i en xarxa. • Preparar i formar el grup impulsor per a un lideratge curricular i col·laboratiu.
• Indicadors i avaluació burocratitzada del Projecte de Millora. • Formació i innovació: en noves tecnologies i en treball per competències. • Experiència d'innovació de la bona pràctica. • Treball conjunt de departaments en l'elaboració de materials digitals. • Treball en xarxa puntual.	• Elaborar, de manera consensuada, els indicadors de millora per a les prioritats establertes en els aspectes curriculars i des de la visió de tothom. • Decidir i establir els mecanismes per a la formació i innovació en l'àmbit de millora curricular. • Compartir la bona pràctica de matemàtiques com a un procés establert amb necessitat d'un treball en xarxa: formació, elaboració i disseny de la innovació, implementació, avaluació, ajustaments... • Buscar que tot procés de formació comporti una implementació d'innovació i un treball en xarxa. • Establir mecanismes perquè les formacions i les innovacions siguin per a tots els agents, i hi hagi un procés de formació, d'elaboració de propostes i d'implementació, així com de seguiment i d'avaluació constant. • Establir espais i moments on es comparteixin les innovacions, formacions individuals... i es busqui la manera de poder incorporar-lo a la pràctica educativa amb propostes i implementacions.

Taula 69. Oportunitats i desenvolupament d'aquestes en l'ISAB

9.4.2. Impacte en l'ISAB

La caracterització de l'ISAB, les bones pràctiques i les oportunitats per continuar en processos de millora i inclusió es van presentar a l'equip directiu el 10 d'octubre de 2012. Amb la direcció, s'havia fet un retorn de la llicència d'estudis en relació amb les aules d'acollida el setembre de 2011.

Un incís respecte a la llicència d'estudi que estava relacionada amb les aules d'acollida: el recurs d'aula d'acollida va desaparèixer a l'ISAB per la situació econòmica i les retallades en l'educació; es va procurar portar les recomanacions a un context ordinari, però no hi ha hagut seguiment. Cal dir que, en desaparèixer la persona de referència – tutora d'aula d'acollida, es feia difícil fer aquest seguiment.

També s'ha d'apreciar com les llicències d'estudi del Departament d'Ensenyament pels docents, que són elements de formació i innovació importants, haurien d'estar dins d'una línia metodològica d'investigació-acció. Caldria relacionar-les amb el projecte intern del mateix centre, on el docent amb llicència busca la repercussió en la pràctica educativa i dels professionals.

Les llicències haurien de ser un treball en xarxa i cooperatiu per enriquir la pràctica educativa en millora i innovació. Malgrat això, gràcies a aquesta llicència, l'investigador ha pogut abordar aquesta recerca en el curs 2010-2011.

Dit això, l'impacte en l'ISAB ha suposat compartir amb l'equip directiu la caracterització, les bones pràctiques i les oportunitats.

La sorpresa de l'investigador va ser que el coordinador pedagògic havia deixat el càrrec de direcció i havia canviat de centre. Els processos necessiten estabilitat, entre 4 i 6 cursos per seguir el procés d'implementació, valoració i ajustaments. En aquests moments, a l'ISAB, amb el nou equip directiu només feia 2 cursos que s'havia posat en marxa. El director demana a l'investigador poder fer seguiment conjunt sobre el recurs d'agrupaments flexibles en les instrumentals, i s'acorda una reunió per al mes de gener 2013, passada la 1a avaluació del curs 2012- 2013. No s'arriba a realitzar per motius d'agenda.

Trobem un equip directiu que encara s'està situant, per aquest motiu, es demana poder assistir al Departament d'Orientació per fer una posada en comú de la recerca.

El març de 2013, s'assisteix al DO i es posa en comú la recerca. La psicopedagoga comenta que hi ha elements que cal recuperar, però que no saben com fer-ho, com és el treball per projectes en els recursos específics, no s'acaba de veure el funcionament dels agrupaments flexibles instrumentals..., per la qual cosa es manifesta un desconcert en l'atenció a la diversitat.

S'acorda parlar-ne, però certament la distància respecte al lloc on viu i treballa l'investigador dificulta les trobades.

El mes de gener de 2014, una docent del centre informa a l'investigador que en el curs 2014- 2015 hi ha un canvi en la direcció i que ella formarà part del nou equip com a coordinadora pedagògica. Demana poder tenir una entrevista per poder comentar aspectes que ella s'està plantejant i que, parlant amb el DO, la psicopedagoga li ha suggerit una reunió conjunta: ella, la nova coordinadora i l'investigador. L'objectiu és reflexionar, intercanviar opinions, idees, pensaments... i establir línies d'actuació a partir de la recerca. Es demana si no seria oportú que també estigués el coordinador pedagògic actual, per analitzar el procés i tenir una perspectiva. S'hi 'accedeix.

El 12 de maig de 2014 hi ha una nova trobada. La nova coordinadora ha enviat un document de propostes pedagògiques com a marc de la reunió, on es dóna molta importància al treball per competències i a la formació que ja havien realitzat, així com a una nova proposta en relació amb els agrupaments flexibles.

Abans de la reunió la futura coordinadora pedagògica comenta que cal donar a conèixer: la bona pràctica de la professora de matemàtiques; el treball en estratègies inclusives; les noves tecnologies i el projecte 1x1, el qual el Departament d'Ensenyament ha aturat. Des de l'institut, es pensa que cal potenciar i seguir innovant. Es veu una obertura curricular inclusiva.

La recerca torna a tenir un impacte d'acompanyament i generar dinamisme; ha sorprès la vitalitat del procés que, malgrat que semblava aturat, es reactiva.

La recerca ha tingut un impacte col·lateral relacionat amb l'ISAB en el centre IES Aimerigues de Terrassa.

IES Les Aimerigues de Terrassa

En relació amb l'ISAB, la directora des del 2004 al 2010 amb qui e l'investigador havia format part del seu equip com a coordinador pedagògic, va engegar un institut de nova creació, l'Institut Les Aimerigues a Terrassa , en un context sociocultural i econòmic cultural baix.

L'investigador hi ha tingut contactes, ja que ella volia que formés part del seu equip a Terrassa, cosa que l'investigador va declinar per la distància des de la seva residència. Certament al docent/investigador li atreia un centre de nova creació per poder desenvolupar un model d'èxit inclusiu.

Han estat parlant, en aquests anys, de manera informal, compartint neguits, propostes, malestars... L'investigador li ha comentat aspectes de la investigació, propostes, idees, anàlisi, convergències...

Aquest curs 2013-2014, la directora del nou centre va demanar a l'investigador si podia compartir una reunió en el centre amb el cap d'estudis i el DO en relació amb els recursos específics d'atenció a la diversitat.

L'investigador va preguntar les expectatives i el seu paper. Ella va manifestar que amb els comentaris que li havia fet de la tesi i la recerca li aniria bé algun docent extern que pogués fer-se una composició de les necessitats i poder reflexionar conjuntament sobre com organitzar els recursos específics, ja que a 2n i 3r estan tenint moltes dificultats. Davant els dubtes, va convèncer la frase: “ Josep, m'has dit sovint que cal reflexionar, parlar de les coses, pensar ... sense un model d'expert, col·laboratiu, acompanyant... llavors... ara et necessito; ens has d'acompanyar en aquest neguit”.

Va tenir lloc en el centre de Terrassa una reunió el dia 24 de març de 2014 amb un grup de treball. L'investigador va demanar una reunió informal per dialogar i intercanviar a partir de preguntes generals: quines són les necessitats o les dificultats? quins recursos tenen? quins perfil docents?...

Ens vam reunir directora, cap d'estudis i els tres membres del DO. Van ser dues hores parlant, intercanviant impressions, actuacions, dificultats... El cap d'estudis anava prenent notes i articulant les reflexions; ell va conduir el procés a partir d'uns quadres previstos que havíem elaborat a partir d'aquesta recerca amb l'objectiu d'ajudar a la recerca.

S'ha tingut un paper discret, de formular preguntes, escolta activa, comentaris breus... Es tenia clar que l'investigador no és el protagonista, és un mediador, dinamitzador, promotor de lideratges... sense més. El procés l'han de decidir i buscar els mecanismes.

Finalitzada aquesta reunió, ells han tornat a reunir-se i han fet un pla de treball amb l'objectiu d'idear un grup de treball per organitzar els recursos d'atenció a la diversitat com a suports per a l'aula ordinària en el curs 2014- 2015.

La directora i el cap d'estudis van estar agraïts de poder seure a pensar i reflexionar conjuntament. Realment, cal trobar aquests moments, perquè el dia a dia en el centre educatiu no ho permet.

Han demanat poder fer una formació interna sobre l'organització de l'atenció a la diversitat el curs 2014-2015 en el seu pla de millora, manifestant que els agradaria que la portés l'investigador, que encara no sap si la podrà assumir, malgrat que aquesta idea de formació per construir suports d'atenció a la diversitat en l'aula ordinària és una gran investigació – acció.

Han demanat a l'investigador poder assistir en la reunió del grup de treball del 14 de maig de 2014, amb l'objectiu del quadre resum elaborat pel cap d'estudis de la reunió

passada i pensar en possibilitats de com atendre en el curs 2014- 2015 l'atenció a la diversitat.

9.5. Recomanacions i impacte en l'Institut Alella

Les recomanacions de l'IALELLA parteixen de l'anàlisi realitzat en les diferents dimensions i de desvetllar aquelles oportunitats que el centre té per continuar fent processos envers l'èxit en un marc inclusiu.

L'impacte en aquest centre no ha estat a partir d'explicitar a la direcció la caracterització del centre i les oportunitats/recomanacions, sinó amb la immersió de l'investigador com a docent en l'institut com a orientador/psicopedagog.

9.5.1. Recomanacions

Les recomanacions per a l'institut d'ALELLA parteixen de:

- Desestabilitzar el model tradicional i d'inèrcia.
- Establir unes línies d'actuació per mobilitzar el projecte de centre en un projecte envers la millora.
- Necessitat de valorar i considerar la diversitat i la diferència.
- Aprofitar la predisposició de la Regidoria d'Educació de l'Ajuntament.

El model tradicional i d'inèrcia. És imprescindible desestabilitzar la inèrcia de manera processual, cosa que fa necessitar agents amb una visió més actual.

En aquest cas, és important la incorporació de la Regidoria d'Educació en el procés com a visió actual, que té una intenció, expectatives i perspectives. En el centre, es necessiten famílies, docents i alumnes que puguin liderar de forma col·laborativa la nova visió. Per tant, cal dinamitzar agents amb aquesta visió per conviure i fer créixer el procés d'inèrcia.

En aquesta nova línia, s'haurien de buscar projectes i actuacions de millora, on es consideri considerar la diferència i la diversitat com un enriquiment del context. També és necessari valorar l'alumnat amb NEE, per a la qual cosa cal establir actuacions i recursos específics d'atenció a la diversitat per tal que siguin elements "protectors" d'aquest alumnat en el context.

En aquest sentit, les oportunitats han estat fruit de les dimensions de l'estudi per adreçar-les envers el procés en un èxit inclusiu.

OPORTUNITATS	DESENVOLUPAMENT OPORTUNITATS
• Lligam de l'alumnat i les famílies al poble, i a les etapes obligatòries. • Preocupació de l'Ajuntament i la Regidoria d'Educació per un treball comunitari. • Consell de Delegats i AMPA lligats a l'Ajuntament.	• Coordinar actuacions conjuntes d'àmbit comunitari amb una incidència per a tothom. • Buscar lligams amb l'Ajuntament per a la millora en la missió i visió de centre. • Potenciar el paper dels delegats i de l'AMPA com a lligam comunitari i de centre.
• PAT amb una intenció preventiva. • Visió de millorar aspectes de relació i de convivència. • Impressió de famílies i Ajuntament de millorar l'acolliment a l'ESO.	• Dissenyar el PAT de manera conjunta, buscant la implicació i la participació dels diferents agents. • Elaborar actuacions tutorials com a innovació i en un procés formatiu. • Buscar en el disseny i la implementació grups d'acció i de lideratge de millora i canvi. • Plantejar les habilitats comunicatives i socials, així com la resolució de conflictes en les actuacions del PAT i de la comissió de disciplina. • Elaborar un procés de traspàs d'informació entre les etapes, així com l'acolliment i seguiment de l'alumnat de 1r d'ESO.
• Agrupaments flexibles d'instrumentals homogenis. • CAD que es reuneix de forma setmanal. • Programa Curricular Obert –PCO–.	• Buscar en la reducció de ràtio amb criteris heterogenis la millora en el context ordinari. Situar l'atenció de la diversitat en l'aula ordinària. • Impulsar la CAD com a comissió de suport metodològic i didàctic en l'atenció a la diversitat. • Valorar i planificar el PCO amb un treball comunitari amb l'Ajuntament i de currículum obert i flexible de centre. • Buscar que el PCO comporti una tasca educativa i curricular dins del centre.
• Impressió de desmotivació i desinterès general. • Departament de matemàtiques i ciències amb inquietud pel projecte 1x1. • Departament de matemàtiques amb un disseny curricular particular.	• Reflexionar de manera conjunta amb l'etapa de primària sobre els elements bàsics del currículum (hàbits i actitud de treball, esforç..) • Compartir les experiències en relació amb el projecte 1x1 dels departaments de ciències i matemàtiques. • Potenciar i valorar les actuacions del departament de matemàtiques en el disseny particular. • Potenciar el procés d'innovació del departament de matemàtiques.
• Departament de matemàtiques constant en les reunions setmanals. • CAD reunions setmanals. • AMPA i delegats amb inquietuds	• Difondre la tasca del projecte 1x1 i del departament de matemàtiques. • Buscar trobada amb l'AMPA i amb delegats per dissenyar propostes d'actuació, buscant grups d'acció. • Establir moments de reunions entre tutors, amb AMPA i delegats... per al disseny del PAT.

OPORTUNITATS	DESENVOLUPAMENT OPORTUNITATS
• Junes d'avaluació.	• Valorar en les juntes d'avaluació aspectes de millora més enllà dels resultats que puguin generar intencions de millora i coordinacions.
• Projecte 1x1. • Intenció treball en xarxa amb l'Ajuntament.	• Potenciar coordinacions del projecte 1x1 per elaborar de manera conjunta la innovació, així com buscar mecanismes de formació. • Buscar un treball en xarxa del projecte 1x1, que es vagi ampliant a noves matèries i àmbits. • Decidir una formació que comporti inquietuds i generi grups d'acció d'innovació i lideratge.

Taula 70. Oportunitats i desenvolupament d'aquestes a l'IALELLA

9.5.2. Impacte en l'IALELLA

La caracterització de l'IALELLA i les oportunitats per continuar en processos de millora i inclusió no s'han presentat de manera explícita a la direcció o a un grup. Podem dir que aquest retorn s'ha fet i s'està fent de manera directa amb la incorporació de l'investigador al centre com a orientador i psicopedagog en el curs 2011- 2012.

Des del 2011- 2012 fins l'actualitat, curs 2013- 2014, l'investigador ha estat en una situació bicèfala que es concretava en l'IALELLA.

Per un costat, continuava elaborant la investigació en l'anàlisi, triangulacions, contrastos, conclusions..., redactant amb el rol d'investigador; i per un altre, estava exercint la funció de docent formant part d'un nou equip de professorat en un nou context. Evidentment, entre un paper i altre, hi ha hagut un trasbals i una permeabilitat molt valuosa.

El pas de l'ISAB, on havia estat vint cursos, a l'IALELLA ha estat difícil, amb dificultats d'adaptació. Passava d'un model de centre que venia d'un procés de reforma LOGSE, projecte de millora, actuacions en el PAT, de la diversitat, convivència... a un model de centre tradicional, oposat als canvis de la LOGSE, amb una visió de diversitat com a molt problemàtica per dificultar els resultats i les expectatives de centre.

Ha estat un gran repte per a l'investigador/docent, i per la mateixa recerca, ja que sense una intenció explícita, en alguns moments, s'ha convertit en un procés d'investigació-acció.

En aquest centre, l'impacte ha suposat el fet d'estar analitzant les dades de la recerca dels centres, fent seguiment amb els altres dos centres i, a la vegada, implicar-se com a professional en el nou context.

Com a gran complement enriquidor de tot el procés, cal destacar la docència de l'investigador/docent a la universitat en els crèdits de Pedagogia de Diagnòstic i Educació; Diversitat i Educació; i les pràctiques d'alumnes i treballs de finals del Màster. Tot ha comportat un ajut en la conceptualització, en l'intercanvi amb l'alumnat d'impressions, comentaris, valoracions... L'intercanvi amb l'alumnat ha estat una font d'aprenentatge i de matisos per al docent.

Això, que es pot viure com una saturació i desbordament, es pot dir amb humilitat que s'ha viscut de manera calmada, tranquil·la, com a procés de vida i professional. Com diu la directora de la tesi "és una tesi de vida" i ha estat "un impacte de procés".

Concretant en l'impacte en l'IALELLA, s'han implementat actuacions d'atenció a la diversitat, el PAT, programes específics... En un primer moment, alguns docents del

centre veien que es tractaven d'actuacions i propostes satèl·lits del nou orientador que, en l'actualitat, es comencen a veure integrades en el tarannà del centre.

No cal dir que alguns companys veuen l'investigador/docent com un "extraterrestre", amb les seves propostes i actuacions de la diversitat i convivència, però sempre des d'un diàleg, contrast i respecte per les tasques de cadascú.

Certament, en aquest model tradicional ha sorprès positivament la proximitat amb els docents d'un estil tradicional, planificat, pautat... que han estat i són molts propers, i que han acabat implicant-se dins de la seva visió ajudant l'alumnat en hàbits, estructura, claredat, organització...

Sorprenentment, s'han anat generant lligams, dubtes sobre el meu paper, empatia, antipatia... Aquella impressió tradicional i estàtica és present, però en ebullició per dinamitzar-se.

Pel que fa a la direcció del centre, hi ha hagut un gran apropament i treball conjunt i consideració envers l'investigador/docent, de qui s'ha valorat el tarannà i la implicació. A més, també es considera el seu paper de coordinador pedagògic en l'altre centre, cosa que fa que es demanin, ajuts i suports sovint.

En començar el curs 2011- 2012 van assignar a l'investigador/docent un despatx com a orientador. Ell va demanar una aula que no s'utilitzés. No entenien per a què volia una aula. Li van assignar l'aula 8, en el passadís de 3r. Tenia el sentit que l'orientador estigués a prop de l'alumnat conflictiu de 3r d'ESO", cosa que va semblar bé.

La directora va preguntar si en l'aula 8 era necessari una pissarra digital interactiva i vam dir que sí. Es va condicionar l'aula amb les taules en forma de treball (forma de U), amb espai d'ordinadors, amb la pissarra digital... Es tractava d'un ritual i un símbol per visualitzar i donar a conèixer sense parlar una forma de treballar.

Durant aquests tres cursos, aquest espai s'ha convertit en un espai: per parlar amb els alumnes de forma individual, per fer projectes en matèries i treballs en grup d'alumnes, sala d'estudi, espai de reunions de tutors, de convivència, de la CAD... de juntes d'avaluació... A l'institut, l'orientador o la diversitat s'identifiquen amb l'aula 8 Tothom la demana quan busca un espai per reunir-se. Les actuacions realitzades en aquests cursos són plantejades com a professional, encara que evidentment darrere hi ha l'impacte de la recerca. No se sap on és el límit entre la professió i la investigació.. El que sí és segur és que, en tot moment, la redacció i les conclusions de la investigació estan influint en la vida professional del docent/investigador.

Les explicitem de manera humil i com a feina de grups d'acció que s'ha anat generant. No ha estat una tasca individual, sinó de persones amb potencials que són a totes les institucions i centres educatius, com vam explicitar en el capítol 3 amb els lideratges.

Curs 2011- 2012. Es van realitzar en l'IALELLA les actuacions següents:

- Organitzar a l'institut un grup de projectes per a aquells alumnes de 3r denominats conflictius. La demanda de l'orientador (investigador) a la direcció és que els altres docents s'impliquessin. Es van buscar 9 hores de dos docents – una de ciències i l'altra de visual i plàstica: l'Eva i l'Esperança–. Aquest va ser el primer grup d'acció.

Es va fer una tasca d'organitzar els projectes de tecnologia-ciències: l'hort, un hivernacle, una maqueta d'habitatge... A més, d'hores de coordinació i disseny. Tot per a un alumnat desmotivats, cansats del món acadèmic, agressius amb el món acadèmic... Es va anar construint a poc a poc.

Els alumnes van millorar la seva relació amb el centre, malgrat que encara hi havia agressivitat i situacions tenses. Els docents i la direcció també van relaxar la seva actitud envers aquests alumnes. Hi havia faltes de respectes i expulsions que s'anaven compensant i suavitzant, ja que l'alumnat trobava en els projectes un refugi a la càrrega horària acadèmica.

Finalment, es va fer un treball amb l'Ajuntament amb els denominats PCO –Projectes Curriculars Oberts–. Es va demanar que en l'últim trimestre aquest alumnat s'hi pogués incorporar perquè el curs següent poder fer un PQPI. Això volia dir que els alumnes passaven un terç dels seu horari en empreses del municipi o en alguns departaments de l'Ajuntament.

L'investigador/docent no estava gaire satisfet, ja que ell veia que aquest recurs com una forma d'externalitzar perquè l'alumnat no estigués en el centre.

Quan es reflexiona amb el grup d'acció sobre la situació d'aquest alumnat es valorava que estava molt viciada. Les actuacions i actituds de l'alumnat, direcció i docents necessitaven punts d'oxigenació. La valoració positiva del centre, la direcció i l'Ajuntament incomoda a l'investigador, perquè es tractava d'un procés poc inclusiu.

En el curs següent, l'investigador/docent ha anat a fer compres, i un d'aquests alumnes l'han ajudat a escollir uns pantalons, doncs estaven fent les pràctiques del PQPI en una botiga; estava content del que feia i va comentar que per un cop veia futur. Aquest fet ha tranquil·litzat el malestar de l'investigador, ja que la paraula futur i procés per a les persones és clau.

- La CAD, que es reunia setmanalment, dona un nou enfocament a l'organització de les actuacions per atendre l'alumnat en la diversitat dins de l'estructura i funcionament del centre, no només com a procés de detecció de dificultats.

Es va demanar a la directora que les coordinadores de nivell i la pedagògica, la professional de l'EAP, psicòloga municipal i orientador a la CAD, així com de forma mensual, els serveis socials del municipi. Es pretenia una comissió de professionals per vetllar de la diversitat del centre.

La CAD ha gestionat el seguiment d'alumnat amb dificultats i NEE, però cada vegada ha adquirit un paper a l'hora de dissenyar recursos, actuacions, propostes... per atendre a l'alumnat amb NEE en recursos específics dins del centre.

Al final del curs 2011- 2012, es va fer una proposta a la direcció de necessitats i recursos, així com necessitats d'hores per atendre alumnat de forma específica o en l'aula ordinària per al curs 2012 - 2013. Amb les retallades de la plantilla ha estat difícil, però la direcció ha fet un esforç i en part s'ha aconseguit.

Per aquest motiu, va haver-hi una reunió en el mes de maig de 2012 entre la CAD i la direcció per dissenyar una prioritat de les necessitats i buscar els docents i les hores. En aquesta reunió, es va acordar:

- El nivell de 2n, per reduir ràtio a causa de les característiques de l'alumnat, s'han realitzat tres tutories de 23 alumnes.
- Valorar els agrupaments flexibles fent-los heterogenis i reduint la ràtio, i no per resultats. La proposta és per a 1r i 2n d'ESO.

L'investigador/docent en la recerca conclouia que calia desarticular els recursos d'atenció a la diversitat en suports específics, per adreçar-los en contextos ordinaris. En canvi, a l'IALELLA es va considerar important dissenyar recursos específics d'atenció a la diversitat, com a protectors i de seguiment a l'alumnat amb NEE, per després continuar amb un procés envers la millora i la inclusió en l'àmbit ordinari.

En la CAD amb les coordinadores de l'ESO, s'ha generat una gran empatia i es va plantejar la possibilitat en el curs 2012- 2013 d'organitzar el PAT. Es va acordar fer-ho buscant la implicació dels tutors. Era un altre grup d'acció amb les coordinadores i els tutors.

- Optativa de "Mediació i resolució de conflictes".

En aquest curs 2011- 2012, el docent/ investigador va demanar en el nivell de 3r d'ESO fer una optativa sobre "Mediació i resolució de conflictes" amb la finalitat de formar alumnat per organitzar en propers cursos un grup de mediació. Aquesta actuació compta amb dificultats, però es té present com a procés.

Curs 2012- 2013, les actuacions realitzades van ser:

- PAT amb els tutors i coordinadora de 1r i 2n d'ESO

Es van anar conformant en reunió de tutors el disseny del PAT per als nivells de 1r i 2n d'ESO. També s'hi van elaborar materials per implementar-los i treballar, de manera concreta, orientador i tutors conjuntament.

També es va col·laborar amb la coordinadora de 3r i 4t d'ESO per donar un enfocament més ampli a l'orientació postobligatòria, de manera que es pugui obrir a l'alumnat i a les famílies més enllà del batxillerat.

- Els agrupaments instrumentals flexibles per nivells

A finals de juny de 2012 es van valorar els agrupaments flexibles amb els departaments de matemàtiques i llengües, on els docents manifestaven un descontent general i que no sabien on manifestar aquesta reflexió. Es va proposar seguir amb els agrupaments per nivell de resultats a 3r i 4t i fer-los a 1r i 2n amb el criteri heterogeni i reduir la ràtio.

L'equip directiu va demanar al docent/investigador si ell podia assumir un grup de llengües a 1r d'ESO a causa de les dificultats d'horari. Va acceptar, però sense perdre hores d'atenció a la diversitat (aspecte que passava anteriorment). Es veia positiu estar en contacte amb l'alumnat de 1r d'ESO en un context ordinari i fent un seguiment en el pas de primària a secundària.

- Alumnat de 1r d'ESO amb NEE greus

Es genera un recurs de seguiment d'aquest alumnat amb una atenció en petit grup, i coordinant els Plans Individuals en l'aula ordinària amb els docents de matèria.

La idea era parlar de les adaptacions, però d'una manera natural, sense burocratitzar el procés, prenent decisions, ajustant criteris d'avaluació...

- Comissió de Convivència

El cap d'estudis va insistir que l'orientador/investigador formés part de la comissió de convivència, ja que manifestava que amb els alumnes conflictius calia una visió psicològica.

En aquesta comissió, s'hi ha insistit en la creació d'un grup de mediació i en el fet de donar als tutors i a l'alumnat les eines per resoldre els conflictes i situacions, sense que intervingui directament la directora o l'equip directiu.

No s'ha creat el grup de mediació perquè es busca que el cap d'estudis n'assumeixi l'organització, però s'han anant fent actuacions de l'alumnat format en l'optativa resolent conflictes entre alumnes a l'aula, al pati... També han assolit un rol d'alumnat tutor que fan de guia i suport a alumnat amb NEE.

L'alumnat que va fer l'optativa de "Mediació i resolució de conflictes" han donat suport a les tutores en situacions conflictives amb l'alumnat en la sessió de tutoria, analitzant el conflicte i cercant possibles maneres de gestionar-lo. La valoració de les tutores és molt bona i comenten que elles ja utilitzen les plantilles d'anàlisi de resoldre conflictes.

Un docent de socials està realitzant a 2n l'optativa de "Mediació i resolució de conflictes" per poder anar formant alumnat per aconseguir el grup de mediació i convivència amb l'alumnat.

- PCO –Programa Curricular Obert–

La CAD amb l'Ajuntament ha revisat el PCO com a recurs extraordinari, perquè estigués relacionat al màxim amb el centre educatiu, i no amb la idea d'una via per a "fer fora a l'alumnat", sinó per oferir una oportunitat educativa de continuïtat.

S'ha anat ajustant aspectes com: adaptacions curriculars i establiment d'una franja horària per fer el treball a les empreses en hores d'optatives de 4t d'ESO i perquè el professorat tinguin l'alumnat totes les sessions de la seva matèria i puguin fer les adaptacions.

L'Ajuntament ha demanat que l'educadora responsable del PCO de la Regidoria d'Educació pugui participar de la CAD. I s'ha elaborat un informe conjunt qualitatiu per complementar la decisió de promocionar i graduar l'alumnat.

Curs 2013- 2014 s'està realitzant:

- Projectes en el nivell de 3r d'ESO amb alumnat amb dificultats d'aprenentatge i alt nivell de desmotivació.

En aquest recorregut de dos cursos, hi ha hagut una docent propera a tot el procés, l'Esperança, la coordinadora de 2n cicle d'ESO (nom bonic per al procés d'èxit en un marc inclusiu), que s'ha implicat en els projectes, actuacions, etc., de forma constant. Altres professors hi han treballat de manera puntual, però atents a les actuacions, generant en algun moment petits grups d'acció. Fins i tot, alguns, quan en el seu horari queden serrells sense cobrir, diuen que són "hores per a l'aula 8".

En els projectes d'aquest curs, hi hem estat tres docents. Ha sigut una experiència dura pel grau alt de desinterès i desmotivació de l'alumnat pel món acadèmic; valorarem el recurs a final de curs.

- PAT de 1r i 2n

Es continua elaborant i dissenyant, però construint-se de manera constant, fent, refent, demanant intervenció puntual de l'orientador en algunes tutories.... És un PAT dinàmic i viu, sense un disseny tancat i establert. Alguns tutors el demanen, però el dia a dia els fa veure que no es poden acotar les accions a un grup, sinó preveure.

- Orientació de 4t d'ESO.

Amb les tutores de 4t d'ESO s'ha treballat de manera conjunta en relació amb l'orientació postobligatòria. És un tema complicat perquè la direcció, els docents i les famílies volen continuar potenciant els batxillerats i pensen que no poden perdre matrícula en aquesta etapa; també es valora com la millor opció. Una bona orientació comporta obrir la visió i les possibilitats del sistema educatiu a les famílies i alumnat que, certament, és necessària per l'alumnat que fracassa en el 1r de batxillerat.

- Grup de pares i mares de 1r i 2n d'ESO

L'AMPA i la directora van proposar a l'orientador/investigador fer unes xerrades de pares i mares en relació amb hàbits, actituds i resolució de conflictes.

Es van reunir els tres, però la intenció era que els tutors i l'alumnat hi estiguessin. La directora estava desconcertada, la mare, expectant.

Vam acordar parlar amb els tutors de 1r i 2n, i que fossin ells amb l'AMPA qui comentessin les necessitats de la xerrada.

Es va fer una reunió conjunta i es va acordar que l'alumnat de 1r i 2n d'ESO treballaria en sessió de tutoria un material en relació amb "Hàbits, Actituds i Resolució de situacions" i que es prepararia un petit material per donar a l'alumnat perquè a casa es treballés amb els pares i mares. Com a deures, els pares i mares havien d'assistir a la xerrada, que es va fer per a les famílies de 1r i de 2n d'ESO.

El dia de la xerrada de pares i mares es va organitzar de manera que els delegats presentaven el que havien treballat a la tutoria i marxaven.

El tutors i l'orientador van introduir un treball en grup, , tipus taller de pares/mares, els quals aportaven els deures fets a casa. Després es posava en comú i una ponent, que havia buscat l'AMPA i la Regidoria d'Educació, situava els conceptes clau durant 30 minuts. Finalment, es tornava a fer un treball en grup.

La directora va fer la presentació amb la coordinadora de 1r i 2n. La idea de treball conjunt, sense experts, sinó compartint experiències, visions, va ser bona. Després treballarien tots plegats a casa i a l'institut. Va sorprendre un canvi de visió de la

directora, que es va anar modificant: “En el 2011 – 2012 en la reunió de pares i mares d’inici de curs de 1r d’ESO, la directora els va dir que ells s’encarregaven d’educar i la institució educativa d’ensenyar. Avui 18 de març de 2014, comenta que, de la tasca d’educar i ensenyar, ens n’encarreguem plegats”.

L’AMPA valora el procés positivament, malgrat que hi va haver poca assistència (60%). Es vol fer un cicle de xerrades en aquesta línia i es planteja una reunió amb els tutors i l’AMPA per dissenyar el curs vinent. L’AMPA pensa que estaria bé fer una xerrada sobre habilitats comunicatives i socials que tenim pares i mares, alumnat i docents.

Un nou repte per al curs 2014-2015.

La Regidoria d’Educació ha convidat a l’orientador del centre al Consell Escolar Municipal a finals de maig. La regidora vol parlar abans amb ell sobre el tema de la comunitat educativa.

La perspectiva pel curs 2014- 2015 queda en la memòria de la CAD de finals de juny, quan valorem aquest curs i fem perspectives.

M’agrada aquesta feina! Cada vegada m’agrada molt més.

En relació amb l’impacte en els tres instituts s’adjunta l’**Annex 17. “Materials elaborats a partir de l’impacte: PAT, resolució de conflictes i xerrades de pares/mares”**, que són alguns dels materials que s’estan elaborant en els contextos sobre:

- Pla d’Acció Tutorial
- Resolució de conflictes
- Xerrades de pares i mares i treball tutorial amb l’alumnat

Les recomanacions i impacte dels tres centres ens porten a realitzar unes recomanacions generals a l’Administració per al procés d’èxit en un marc inclusiu.

9.6. Recomanacions generals a l'Administració per a l'èxit en un marc inclusiu.

L'anàlisi realitzat dels tres contextos, la convergència de dades en els tres casos, les bones pràctiques i la recomanacions i l'impacte han portat a unes consideracions generals per a l'Administració educativa en aquest procés d'èxit en un marc inclusiu. Són consideracions que cal tenir presents per caminar envers la nova educació i societat que està en procés de canvi.

La legislació educativa ha de ser estable en els seus referents i no pot estar canviant constantment depenent del govern polític del moment. És necessari un pacte educatiu i social en l'aspecte de comunitat educativa, que permeti a tota la comunitat educativa una confiança i uns referents en l'Administració sobre el procés educatiu i social.

La legislació educativa ha d'estar consensuada per tots els agents implicats, i no es pot constituir en unes reformes i millores canviants i imposades. És important per a l'èxit i una veritable implementació de millora i inclusió que tots els agents se sentin compromesos i responsables, per tant, han de formar part de les decisions.

En aquesta legislació estable, l'educació s'ha de veure com un ampli referent i directiu general, però a la vegada ha d'haver la contextualització i autonomia de la millora i la inclusió amb referents. Per aquest motiu, les administracions generals i locals han de treballar de manera conjunta, coordinada, però a la vegada amb nivells d'autonomia per fer els processos. Les administracions educatives i socials municipals han de tenir un paper educatiu i social no compensador, sinó un paper que impliqui un treball en xarxa i un projecte comú.

El projecte comunitari i de centre necessita d'un lideratge col·laboratiu. Aquest lideratge ha d'estar present en les institucions i en l'Administració educativa per treballar per la millora i la qualitat de manera arrelada als contextos i als diferents agents de la comunitat.

Les administracions necessiten realitzar processos no directius, mecanismes de lideratge col·laboratiu per aconseguir la confiança, la responsabilitat i el compromís, més enllà de la representativitat anant a una cultura de la participació i democràtica en conjunt amb els centres educatius.

La formació inicial i continuada és una de les prioritats de la legislació educativa i de les diferents institucions encarregades. És imprescindible donar un pes específic a l'àmbit curricular i metodològic, així com en les estratègies dels docents, desenvolupant les habilitats i competències per a la docència més enllà de la transmissió dels coneixements, sinó en com formar i conduir en els diferents aprenentatges l'alumnat i la comunitat educativa.

La formació continuada de la comunitat educativa, i en concret dels docents, ha d'estar relacionada amb el projecte de centre i comunitari contextualitzat i ha de comportar un treball en xarxa, innovador i d'implementació en la pràctica educativa.

Els centres educatius i les comunitat educatives han de comptar amb projectes de millora contextualitzats i consensuats. No parlem de processos burocràtics i complexos, parlem de reptes clars, avaluables, ajustables..., que estan consensuats com avenç en un procés de millora de tothom i d'inclusió.

En els projectes de centre i de comunitat s'ha de veure l'etapa obligatòria de 6 a 16 anys com a projecte de continuïtat formativa, on els professionals, l'alumnat i les famílies viuen el progrés educatiu i social en un projecte compartit i comú elaborat per tothom.

L'Administració educativa i municipal ha de considerar que les diferències contextuais són importants per als processos envers al millora i la inclusió, per tant l'existència de recursos humans i materials ha d'estar considerada, depenent del context per assegurar els processos. Els diferents suports interns i externs han de comptar amb una coordinació i treball en xarxa per a realitzar processos envers l'èxit en un marc inclusiu.

CAPÍTOL 10

CONCLUSIONS, LÍMITS I PROSPECTIVA

10. CONCLUSIONS, LÍMITS I PROSPECTIVA

Arribar a aquest capítol no ha estat un procés lineal, sinó que s'ha anat desvetllant al llarg de la recerca amb les anàlisis, convergències, síntesis.... Ara ha arribat el moment de sintetitzar i relacionar el marc teòric amb el desenvolupament de la recerca.

El capítol és com el final d'una composició d'orquestra simfònica, on s'han tingut una partitura, uns instruments, unes notes combinades, un lideratge de persones... i s'ha anat fent un procés que, en tot moment, pretenia ser harmònic, tot i que en alguns punts pot haver-hi alguna nota dissonant.

Finalment, tornem a presentar les notes clau i rellevants, els instruments destacats, el procés realitzat, pugem la intensitat en relació amb els marcs conceptuals i de la recerca; i cloem la composició.

Però, les notes queden en l'aire quan el director tanca el seu puny avisant del final, circula l'harmonia en el silenci, les notes i la música veuen els seus límits i, a la vegada, obren noves partitures i nous processos. Es tanca un procés i se'n comencen a constituir uns altres, unes altres composicions.

10.1. Conclusions

Les conclusions porten a retrobar-nos amb el marc teòric i conceptual, amb les dimensions de la investigació i, sobretot, amb la finalitat i els objectius de la recerca.



Gràfic 57. Quadre de suport a les conclusions

FINALITAT DE LA RECERCA

Comprendre i interpretar els elements que configuren l'èxit en un marc inclusiu en tres contextos educatius de l'ESO diferents —social, cultural i econòmic—, per destacar les bones pràctiques i les oportunitats per avançar en processos de millora i d'inclusió.

La comprensió descriptiva i interpretativa de l'èxit en un marc inclusiu a l'ESO ha estat un repte d'anàlisi institucional d'estudi de casos en una perspectiva interpretativa en tres contextos socioeconòmics diferenciats.

Per ajudar el procés de les conclusions de la recerca en l'èxit en un marc inclusiu multidimensional, s'ha desenvolupat en els apartats següents:

- Els centres educatius en el procés de canvi social i educatiu.
- La comunitat educativa amb un projecte de millora i cultura de la participació.
- L'educació per a tothom: l'atenció a la diversitat i la convivència.
- El nou aprenentatge i currículum en el procés de canvi.
- El projecte de centre i la pràctica en l'avaluació, formació-innovació i treball en xarxa.

- f) Tres estudis de casos caracteritzats i contrastats. Bones pràctiques, recomanacions i impacte.
- g) La metodologia de la recerca l'èxit en un marc inclusiu.

Els apartats que ajuden la conclusió compten amb una breu referència del marc conceptual i teòric i dels objectius de la recerca.

10.1.1. Els centres educatius en el procés de canvi social i educatiu

En la societat conviuen visions de l'era industrial, del coneixement i la informació, i l'actual, la denominada del *desenvolupament humà*. Des d'aquesta última perspectiva, la qualitat de vida de les persones i la societat han de tenir present aspectes com: la interculturalitat, la solidaritat, la convivència, la participació i la democratització, les noves xarxes i relacions...; a més de nous reptes formatius i laborals, on la salut, l'educació i el nivell econòmic són alguns dels seus indicadors (Bauman, 2007).

L'educació busca un nou model d'èxit, on els nous referents porten a la convivència de models envers la nova educació: model tradicional i actual, currículum estable i flexible, coneixements i competències,

L'educació té una nova finalitat el ple desenvolupament de totes les persones, sense excepció, de les dimensions: personal, social, laboral, acadèmica... en les seves competències i potencialitats en els diferents sabers i formant-nos com a ciutadans en valors i en participació en els contextos (Delors J. , 1996).

L'educació, en aquest procés envers el canvi, s'ha d'avaluar en els propis contextos i resultats, més enllà dels resultats acadèmics, sinó en un procés multidimensional educatiu i social. L'èxit i la qualitat està en el procés com a transformació i canvi orientats envers a la millora en els nous referents.

Per al procés d'èxit, hi ha projectes comunitaris i de centre de millora reflexionats, consensuats en la comunitat, planificats i dissenyats de forma contextualitzada, que es concreten en actuacions, projectes, propostes en la realitat educativa i curricular (Gallifa, 2009).

El projecte de millora serà avaluat cercant innovació, formació i treball en xarxa.

La legislació educativa i l'Administració lideren aquests referents de la nova educació donant confiança i suport a aquest procés envers l'èxit en un marc inclusiu.

- a) Persistència del model antic; enfrontament entre el model antic i nou; o convivència de models en procés envers l'èxit en un marc inclusiu

En la institució educativa hi ha una coexistència entre el model educatiu més tradicional de coneixements conceptuals i resultats, amb un model més actual

competencial i dels diferents sabers. En aquesta coexistència, existeix una resistència major o menor al canvi envers al nou model i els nous referents en les tres institucions analitzades.

Aquesta oposició ha portat a visualitzar tres models diferents: un institut amb una visió educativa majoritàriament basada en un sistema tradicional i oposada als canvis, coincident amb un context sociocultural i econòmic mitjà-alt; un model en enfrontament entre la visió més tradicional amb una visió més actual, en un context socioeconòmic baix; i un model en procés d'èxit inclusiu on la visió més tradicional i actual conviuen cercant la millora de forma projectada, situat en un context sociocultural i econòmic mitjà-baix. Aquest últim és el que es considera en un procés més d'èxit en un marc inclusiu.

En general, als tres instituts hi ha una desconfiança de la legislació educativa, que consideren molt canviant segons els governs i gens estable, així com una oposició a l'Administració educativa, que no lidera de manera ferma un procés de canvi envers els nous referents del sistema.

En el centre del context sociocultural i econòmic mitjà, malgrat la desconfiança de l'Administració, la seva trajectòria és la de treballar-hi de forma col·laborativa a partir de la reforma LOGSE i amb els actuals plans de millora de la qualitat educativa del centre.

L'Administració i la legislació educativa té en compte els nous referents educatius, malgrat que hi ha dificultats perquè quedin reflectits en les realitats institucionals per una Administració i formació docent que també és a cavall entre un model antic i actual de gestió.

El procés envers el nou model educatiu es realitza en alguns centres per la seva trajectòria innovadora, perfil directiu i docents, dificultats i necessitats..., però no hi és present com a fita i intenció per a la millora educativa contextualitzada.

L'avaluació i el concepte de qualitat són presents en la visió de resultats en tots tres centres educatius. En el model educatiu tradicional amb una fermesa alta. En el cas del centre on hi ha una confrontació en els models hi ha controvèrsia entre una visió de resultats o als processos, així com en continguts conceptuals o competències més àmplies.

La finalitat educativa en el centre del model tradicional està basada en els resultats acadèmics, tot i que hi ha la percepció que aquest referent genera situacions conflictives perquè no dona una resposta educativa global, holística i flexible. En els altres, s'intenta avançar envers la nova finalitat recordant les competències i els diferents sabers del desenvolupament humà i cercant el concepte d'educació per a tothom, amb un procés controvertit envers l'èxit en un marc inclusiu.

Com a conclusió final, es veu una coexistència de models educatius en el procés de l'èxit en un marc inclusiu. Els centres que són més en un procés inclusiu posen més de manifest actuacions, propostes i processos envers als nous referents educatius i on conviuen els models per apropar-se a la nova finalitat educativa.

10.1.2. La comunitat educativa, amb un projecte de millora i cultura de la participació

L'èxit en un marc inclusiu té una visió comunitària àmplia, on les persones viuen de manera integrada i relacionada amb la família, les institucions, associacions... en una visió de serveis i de formació. La comunitat i les diferents institucions configuren la identitat i el sentiment de pertinença a l'entorn (Ballester, F; Calvo, A, 2007).

Les etapes educatives obligatòries en la comunitat tenen un projecte i disseny curricular conjunt i contextualitzat amb un treball entre les institucions.

El projecte educatiu comunitari s'elabora de forma reflexiva, dialèctica i consensuada per tots els agents amb una finalitat de qualitat i millora de la realitat, així com concretades en el disseny curricular, actuacions i activitats (Valls, 2008).

La comunitat i el seu projecte busca en l'avaluació, la formació, la innovació i el treball en xarxa els mecanismes i estratègies per al procés de millora i canvi.

En la comunitat, la veritable participació genera el compromís i la responsabilitat de tots en aquest procés de millora i de canvi (Wrigley, 2003).

La cultura de la participació va més enllà de l'estructura i el funcionament representatiu; cercant una organització dinàmica, flexible, interconnectada..., on hi ha les habilitats socials, comunicatives i la presa de decisions amb una visió de lideratges cooperatius més que directiva (Fullan, 2001).

La cultura democràtica i de participació té sentit en la seva concreció curricular i en la pràctica educativa amb un aprenentatge de resolució de situacions, i on l'alumnat és protagonista del procés d'ensenyament i d'aprenentatge amb estratègies inclusives.

OBJECTIU DE LA RECERCA

5. Identificar els elements que configuren el procés d'èxit en un marc inclusiu per caracteritzar els centres educatius.

5.1. Descriure, comprendre i interpretar la dimensió conceptual: comunitat, projecte, diversitat i convivència.

a) Un alumnat i famílies amb un vincle al poble, barri i municipi. Unes institucions educatives cercant el vincle comunitari

En els tres contextos, l'alumnat i les famílies tenen un fort sentiment de pertinença al context, al barri i al municipi, així com una forta relació amb el centre de procedència en l'etapa de primària.

Entre l'etapa de primària i la de secundària, hi ha un trencament a causa de diferents aspectes que dificulten la cohesió social i sentiment de pertinença en els centres d'ESO que són: estructura i funcionament de nombre de matèries, professorat, tipus d'agrupaments...

El treball de la pertinença i la cohesió social a l'institut en una trajectòria de la reforma LOGSE ha estat una intenció constant, concretada en activitats i propostes en el PAT i amb actuacions de centre, les quals han aconseguit que l'alumnat tingui un sentiment d'identificació i de pertinença més gran.

El sentiment de pertinença dels docents als centres educatius es relaciona amb la visió educativa. El professorat que té una visió educativa més tradicional també té un menor sentiment de pertinença al centre educatiu, mentre que els que tenen una visió més actual s'identifiquen més amb el centre i projecte.

El concepte comunitari (relació entre institucions) es representa en forma de col·laboracions puntuals amb els centres educatius de primària o amb determinats serveis educatius o municipals que es concreten en actuacions del Projecte Educatiu d'Entorn.

Es tracta de tres contextos diferents des del punt de vista sociocultural i econòmic, però amb una riquesa en institucions, associacions i departaments municipals que desenvolupen actuacions, activitats i serveis, però de forma aïllada i amb poc treball en xarxa.

Totes aquestes múltiples actuacions podrien confluïr en un projecte educatiu i social comunitari, així com en un disseny curricular contextualitzat, obert i flexible.

En els tres casos analitzats, podem concloure que: en el context socioeconòmic mitjà, situat en un barri d'una gran ciutat, hi ha poques relacions comunitàries, malgrat la riquesa del context; en el cas del context cultural i econòmic alt, hi ha una gran intencionalitat per part de l'Ajuntament de participar en la nova idea d'educació comunitària, però la visió tradicional educativa establerta en l'institut no permet el treball conjunt.

Per últim, en el cas del context sociocultural i econòmic baix, hi ha més lligams a causa de les necessitats, així com a la predisposició de serveis de l'Ajuntament, de la direcció del centre i de professionals externs concrets.

En aquest context hem destacat una bona pràctica de treball conjunt en la Comunitat Educativa: institut i diferents departaments del municipi –educació, promoció, serveis socials...– i davant d'un projecte comú –programa diversificat de 4t d'ESO– que es detalla en el capítol 8.

Des de l'àmbit de la legislació, es necessita reformular- el paper de la municipalitat en la institució educativa per fer un treball més enllà de la col·laboració i per poder construir projectes comunitaris educatius.

Existeix la idea que l'educació va més enllà de les escoles i els instituts, però no hi ha els mecanismes conjunts d'ideari de millora i de treball en xarxa, sinó una acotació de l'educació a la institució escolar, així com poca obertura de la institució educativa cap a l'entorn.

Com a conclusió final, en l'àmbit comunitari, hi ha unes famílies i un alumnat de l'etapa de primària amb un sentiment de pertinença a l'entorn i a l'etapa educativa, cosa que no es dona tant a l'etapa secundària. Els contextos són rics en actuacions, activitats, projectes educatius i socials que podrien permetre un projecte comunitari educatiu i de centre en una institució oberta en un model d'èxit en un marc inclusiu.

b) Els projectes de les institucions relacionats amb els projectes de direcció i no a un projecte de millora comunitari

Els projectes educatius de centre estan construïts sobre tres idees: projectes de direcció, un concepte de projecte no lligat a la millora i projectes no contextualitzats.

Els projectes de centre es fonamenten en projectes que elabora la direcció o els equips directius, i no en un projecte d'implicació de tots els agents. Per tant, es tracta de projectes de lideratge directiu que responsabilitzen i impliquen a pocs docents, alumnes, famílies i serveis...

En aquest sentit, els projectes de centre busquen la millora no en una perspectiva àmplia d'actuacions contextualitzades en diferents àmbits –curriculars, formatius, innovació, convivència, participació... –, sinó que es focalitzen en actuacions per atendre unes dificultats, sense una visió d'oportunitats i fortaleces en un procés d'èxit ampli.

En el cas del centre del context sociocultural i econòmic mitjà, es porta a terme un projecte de millora com a recull d'actuacions de la seva trajectòria amb una visió àmplia, però poc participativa i d'implicació dels diferents agents, cosa que porta el nou projecte de direcció a focalitzar-se en el currículum i les competències.

El concepte de projecte no té una perspectiva processual on hi ha una planificació, implementació, actuacions formatives i d'innovació, mecanismes d'avaluació... Hi ha la idea de projecte immediat, per això és freqüent que hi hagi la sensació que totes les actuacions ja s'han fet o s'han provat, per tant, han quedat en projectes i propostes sense continuïtat.

En els projectes dels centres hi ha una càrrega ideològica i intencional d'allò que hauria de ser "projecte clixé" sense tenir en compte el context, les necessitats, oportunitats, fortaleeses... Sovint es tracta de projectes de "bones intencions" –inclusius, solidaris, participatius...–, però que acaben en el calaix o bé amb dificultats per implementar-los en la pràctica educativa, en les organitzacions...

La recerca s'ha fonamentat en la insistència per caracteritzar més enllà de la pretensió comprenent i interpretant la pràctica educativa, les visions dels agents, la conceptualització educativa..., ja que mostrava el projecte real.

Per tant, caracteritzar els centres en un marc conceptual ha estat una tasca complexa per les multidimenssions, valors ideològics, ètics, actitudinals... i, a la vegada, per voler anar més enllà d'aquesta pretensió.

Com a conclusió a aquest apartat, es veu una dificultat per configurar un projecte comunitari i educatiu contextualitzat i amb els nous referents educatius, partint d'un concepte participatiu de projecte com a procés de qualitat i millora per avançar en l'èxit en un marc inclusiu.

c) En la nova visió educativa, inquietud per la cultura democràtica, malgrat dificultats conceptuals i mecanismes per a la pràctica

En els tres casos la cultura de la participació s'instaura de forma representativa en la formalitat estructural i de funcionament que estableix l'Administració.

En els centres on hi ha la visió educativa més actual també hi ha la inquietud de millorar en aspectes de participació i implicació dels diferents agents de la comunitat. Una preocupació que topa amb una dificultat conceptual en visionar una institució educativa reflexiva, dialèctica... amb diferents punts de vista, cercant el consens i prenent decisions de millora i de gestió conjuntes; també es manifesten unes mancances d'estratègies i mecanismes davant d'aquesta visió, per tant, només s'acaben realitzant actuacions puntuals, col·laboratives i informatives.

Aquestes tasques podrien ser una línia de projecció de treball en noves investigacions, en un vessant no només de gestió i funcionament de centre, sinó d'innovació i d'impuls d'un currículum fonamentat en la resolució de situacions i en la participació i implicació curricular.

En els tres casos, la cultura democràtica compta amb un acotament fonamentat en una institució educativa que té una perspectiva molt marcada pels docents com a encarregats de la gestió, del currículum..., cosa que condiciona el compromís i la responsabilitat per a la millora del projecte comunitari.

L'estructura i el funcionament del centre estan condicionats per la visió i tasca docents, per tant els altres agents components representatius en organismes incideixen poc en el projecte comú de millora. Els espais físics –sales de reunions, despatxos... – estan pensats, fins i tot, sota el prisma disciplinari i de l'estructura docent, no hi ha espais propis o d'ús comunitari per a delegats, per a l'AMPA, per als serveis municipals, etc.

Les estructures que hi són no compten amb els mecanismes i funcionaments adients per a la reflexió, elaboració de propostes, dissenyar noves actuacions... sinó que estan pensades per a la informació i representativitat.

En situacions i temàtiques de diversitat o convivència, hi ha comissions que dinamitzen actuacions i propostes d'una manera més consensuada i reflexiva des de petits grups d'acció, però que no comporten un ideari ferm de centre i un impacte en tota la dinàmica de centre.

El centre que ha viscut de manera intencionada una experiència de reforma –LOGSE–, amb uns docents seleccionats per a un ideari comú, té un procés estructural i de funcionament més dinàmic de funcionament. De la mateixa manera que passa en el centre de context socioeconòmic baix on, a causa de les dificultats en convivència i diversitat, s'han generat una estructura i un funcionament en paral·lels als establerts.

Com a conclusió, en la cultura de la participació es destaca una visió conceptual democràtica i participativa basada en la representativitat, acotada a la perspectiva educativa dels docents i a una estructura i funcionament tradicional. Aquesta situació dificulta que tots els agents, en la seva recerca pel compromís i la responsabilitat de tothom en el procés, construeixi un projecte de millora comunitari i de centre.

10.1.3. L'educació per a tothom: l'atenció a la diversitat i la convivència

L'educació inclusiva en la societat i educació en la recerca de l'èxit, té com a claus el principi d'igualtat d'oportunitats, la diversitat, la inclusió i la participació.

L'educació intercultural, compensatòria i especial en el seu decurs coincideixen en el nou model d'èxit de l'educació per a tothom. Els centres educatius han de ser oberts a tot l'alumnat sense discriminacions ni exclusions, considerant tot l'alumnat membre de ple dret (Giné, 2003).

L'educació inclusiva amb la nova finalitat educativa cerca que tothom progressi des de les seves potencialitats escolaritzats en centres ordinaris amb una participació activa i plena possible de tothom en la comunitat (Ainscow M. , 2005).

L'educació per a tothom conceptualitza la importància de la diversitat i l'heterogeneïtat com a principi i criteri d'agrupament, on hi ha una interacció entre els diferents membres partint de les seves particularitats i potencialitats, no dels déficits.

En l'educació per a tothom les expectatives i la continuïtat educativa són altes per a tothom, així com la igualtat d'oportunitats (Essomba, M; Bonal, X; Ferrer, F, 2004).

Els recursos i suports per atendre a la diversitat se situen en el grup ordinari amb metodologies i estratègies inclusives que permetin a tothom progressar del procés d'ensenyament i aprenentatge, essent protagonista individualment i en grup.

Tot l'alumnat progressa en contextos ordinaris amb suports i estratègies d'atenció a la diversitat específics dins d'aquest contextos amb diferents professionals, metodologies, diversitat d'activitats...

L'educació per a tothom dóna importància al fet de conviure en la riquesa i el valor de la diferència amb respecte i valor democràtic.

a) L'educació inclusiva relacionada amb la diversitat de NEE i no per a tothom, i condicionada pel model educatiu de referència

L'educació inclusiva en els tres estudis es relaciona amb la igualtat d'oportunitats, la diversitat i la inclusió segons el tipus de visió i model educatiu, malgrat que en tots tres és present el concepte d'inclusió com a necessitat educativa especial.

En el context cultural i econòmic alt, on hi ha establert un model més tradicional i estàtic, podem percebre una major vulnerabilitat de la igualtat d'oportunitats, així com un major valor conceptual de la diversitat com a conflicte. En els altres dos centres, en uns contextos socioculturals i econòmics mitjà i i baix, es pot concloure que hi ha una tendència a buscar amb dificultats la igualtat d'oportunitats, la transició acadèmica i professional, així com components inclusius. En el context mitjà, hi ha un procés més d'èxit inclusiu i menor on hi ha una oposició de models educatius enfrontada.

El concepte d'inclusió no es troba en una perspectiva d'educació per a tothom, sinó de diversitat com a visió de dèficit amb necessitats educatives especials, cercant recursos específics per realitzar una actuació de compensació. No es valora la diversitat com a riquesa, sinó com una dificultat per al procés de l'èxit. Aquesta conclusió queda matisada i en major o menor grau depenent de la presència de la nova visió i referents actuals.

La inclusió i la diversitat porta en els tres centres a un qüestionament i acceptació de l'alumnat matriculat en el centre, per no ser representatiu del context, comparant-lo amb altres institucions educatives de perfil concertat. Aquest accent és més present en el context sociocultural i econòmicament baix, ja que a l'institut hi ha un alt nombre d'alumnat amb la categoria de NEE en comparació amb d'altres, on es considera que la presència d'alumnat amb NEE és menor.

El mateix Departament d'Ensenyament considera el concepte d'inclusió sota el prisma de NEE i no com una educació per a tothom en el context d'aula ordinària. Aquest

aspecte està relacionat a professionals i recursos específics d'atenció a la diversitat amb una categorització de l'alumnat per a formar part d'aquesta atenció de compensació o anivellament.

La diversitat des d'una perspectiva àmplia queda evidenciada en la recerca com un fet natural, més enllà de les particularitats. Amb els recursos específics i amb els professionals especialitzats, s'aprecia una protecció i compensació de l'alumnat amb NEE i immigrant, per tant es tracta d'uns recursos protectors on l'alumnat manifesta sentir-se atès i valorat en comparació a l'aula ordinària.

En els recursos específics, es desenvolupen actuacions en un currículum obert, flexible, competencial..., que seria oportú per a tot l'alumnat, cosa que convertiria els recursos en suports ordinaris per a tothom. Aquesta és una altra perspectiva a noves investigacions.

En els centres amb una visió més actual, hi ha les expectatives altes de tot l'alumnat a partir de les potencialitats i la preocupació per la continuïtat amb dificultats i contradiccions. En el context amb un model tradicional, l'alumnat amb NEE i immigrant sent la pressió de la institució en les expectatives i els resultats iguals per a tothom.

En els tres contextos, i per la pressió social, es té en consideració el valor de la continuïtat acadèmica en un ensenyament postobligatori de qualitat, el batxillerat; de menor qualitat, la de CFGM, i de fracàs, amb els PQPI o altres estudis. Aquesta consideració té més intensitat en el context on hi ha un model tradicional que en els que hi ha un model en un procés més actual en confrontació o convivència.

La igualtat d'oportunitats està en judici constant, així com realment vulnerada en la continuïtat en la formació; però no només per a aquest alumnat denominat de NEE, sinó de forma general. Som davant d'un sistema on les possibilitats de continuïtat no estan categoritzades com a oportunitats ni possibilitats, sinó en prestigi i valor de qualitat segons la tipologia d'alumnat.

Com a conclusió al concepte d'inclusió, es reflecteix que està relacionat a les NEE i alumnat immigrant, així com a un valor de dificultat per al procés de millora, i no de riquesa. L'acceptació de la realitat i la diversitat, malgrat que és evident, dificulta la construcció d'un projecte. El projecte consta de recursos i professionals específics amb un paper compensador i protector de la igualtat d'oportunitats. En un model educatiu amb més referents actuals, el valor de la diversitat i la riquesa es va construint.

10.1.4. El nou aprenentatge i currículum en un procés de canvi

La pràctica educativa en l'èxit en un marc inclusiu compta amb un disseny curricular elaborat per al propi context i de forma participativa per tots els agents de la comunitat com a disseny de millora.

L'aprenentatge comporta un currículum flexible i obert, des d'una perspectiva competencial, on els aprenentatges estan relacionats en àmbits de coneixements significatius i funcionals (Sanmartí, 2010).

L'aprenentatge en l'èxit en un marc inclusiu es basa en metodologies i estratègies inclusives, on l'alumnat i el grup són els protagonistes del procés.

En aquest nou currículum, els docents gestionen les sessions amb una diversitat d'activitats perquè tot l'alumnat progressi des de les seves potencialitats. El currículum integra aprenentatge i convivència tenint presents actituds, valors, habilitats, procediments, hàbits, habilitats socials i comunicatives..., i potenciant un aprenentatge cooperatiu des de les potencialitats (Ainscow, M. ; César, M., 2006).

Els docents planifiquen un currículum flexible, dinàmic, exigent de forma col·laborativa i en xarxa amb els suports d'atenció a la diversitat dins de l'aula.

La convivència no queda reduïda a un aspecte normatiu, sinó al valor de la participació i implicació responsable i compromesa de millora i resolució de situacions (Pujolàs P. , 2009).

En l'educació inclusiva, el clima de confiança, seguretat, reflexió i la dialèctica són claus en la convivència per cercar habilitats socials i comunicatives per resoldre situacions, així com que es tracta d'estratègies per al procés d'ensenyament i aprenentatge en la pràctica educativa. Tot l'alumnat s'implica essent protagonista del procés.

La convivència està dins del currículum en l'aprenentatge i les seves metodologies.

OBJECTIU DE LA RECERCA

5.2. Descriure, comprendre i interpretar la dimensió pràctica educativa en l'èxit inclusiu: currículum, programes educatius i estructura-funcionament.

a) Aprenentatge fonamentalment tradicional i aprenentatge més obert i flexible en experiències puntuals i recursos d'atenció a la diversitat

Els elements que s'han presentat com a conclusions en la dimensió conceptual de l'èxit en un marc inclusiu es reflecteixen en la pràctica educativa i en el currículum.

Les estratègies de recollida d'informació i la immersió en la realitat han estat les eines clau per comprendre les realitats participant en les aules, recursos específics, espais generals, reunions, trobades, moments informals a les sales comunes...

En la pràctica educativa, destaca una falta de contextualització del disseny curricular, que queda en mans del que està establert, del que han prescrit la legislació i els decrets i del filtratge de les editorials.

El disseny curricular compta amb poc relleu en la comunitat educativa i, malgrat que és un element clau, no està suficientment dimensionat. Es tracta d'un disseny curricular que no està seqüenciat entre les etapes i dins de la mateixa etapa, per tant, es tracta d'un currículum poc contextualitzat i autònom exigent amb la millora curricular.

El currículum més flexible i obert es troba on hi ha un equip docent amb una visió educativa més actual i relacionada als recursos específics d'atenció a la diversitat, com estratègies per assolir les competències i donar resposta a les necessitats. En canvi, el currículum tradicional es fixa en el "prestigi" dels resultats.

El centre que es troba en un àmbit sociocultural i econòmic mitjà, busca en la seva formació pràctiques educatives en metodologies i estratègies inclusives –treball cooperatiu, diversificació d'activitats– que, malauradament queden en implementacions puntuals i no instaurades en el projecte de millora de centre. En aquest sentit, hem desenvolupat una bona pràctica en el capítol 8.

És important en l'èxit en un marc inclusiu donar el pes a un currículum obert i flexible per a tothom i en els contextos ordinaris. Aquesta seria una projecció molt important de noves recerques.

També en el capítol 8 s'ha evidenciat una relació entre el tipus de currículum, planificació de la sessió, i les faltes de respecte i convivència de l'aula, que hem desenvolupat de manera àmplia en la convergència dels tres casos. Per tant, és important la bona planificació, la confiança i el disseny del docent de la sessió des de la visió educativa que sigui.

En una metodologia més tradicional ben planificada, hi ha acomodació de l'alumnat i es va produint desinterès i desmotivació per la falta de funcionalitat i significació, amb poca implicació de l'alumnat en el procés d'ensenyament i aprendre, que no generen conflictes però sí absències generals. En una metodologia actual, ben planificada, hi ha menor desinterès i desmotivació, així com també menors conflictes i l'alumnat segueix de manera majoritària el procés d'ensenyament i aprenentatge.

En la pràctica educativa de l'aula ordinària, són freqüents les faltes de respecte entre l'alumnat, entre alumnat i docents... i no està relacionada amb l'alumnat amb NEE i immigrant. Les faltes de respecte ha portat a la relació entre com es gestiona i planifica la sessió, així com des de quin model es gestionen els conflictes: expulsió, comprensió i anàlisi i integració dins de la metodologia d'aprenentatge.

El disseny curricular està sotmès a una estructura i funcionament departamental, que té una visió del coneixement basat en disciplines/matèries, no en una visió relacionada i integrada en àmbits de coneixements i dels sabers. En els centres educatius, hi ha pretensions de relacionar coneixements entre departaments, però queda en repartiment de continguts.

Els docents treballen poc en xarxa i de forma individual: docent, aula amb alumnes i llibre de text. La innovació curricular es viu en petits grups d'acció per afinitat amb els recursos específics, o en relacions individuals dels docents amb grups externs de treball, sense un lligam amb el projecte de millora de centre.

En el currículum i el projecte de centre no s'integra la convivència a partir de les habilitats socials, comunicatives i de resoldre situacions, amb metodologies cooperatives i estratègies inclusives en el treball de l'aula ordinària.

La convivència queda relacionada al reglament, autoritat, i regulació punitiva de la conducta, tot i que en els centres on hi ha una nova visió educativa es camina cap a una visió més àmplia, relacionada amb un valor pedagògic, però amb una feblesa i poca visió en l'àmbit curricular i en la pràctica educativa.

Com a conclusió en la pràctica educativa curricular, de manera molt arrelada es troba un currículum tradicional, prescriptiu i de resultats, que és el que es considera adient. Un currículum obert, flexible, competencial i de procés queda emmarcat en els recursos específics d'atenció a la diversitat o en experiències puntuals, que desvetllen uns bons resultats (hàbits, actitud, significació, funcionalitat, potencialitats...) en el procés d'ensenyament i aprenentatge de tothom. Les estructures i funcionament per desenvolupar el disseny curricular estan pensades per a un model prescriptiu.

10.1.5. El projecte de centre i la pràctica en l'avaluació, formació – innovació i treball en xarxa

El projecte comunitari de millora i la pràctica educativa compten amb els mecanismes d'avaluació per articular tot el procés des de la intencionalitat fins a la pràctica educativa, regulant la millora educativa i curricular. L'avaluació suposa una participació de tots els agents de la comunitat per implicar, comprometre i responsabilitzar tothom en la millora (Carbonell Sebarroja, 2006).

El projecte compta amb la formació i la innovació en els nous reptes de millora del centre tenint presents els nous referents educatius. Aquesta innovació es concreta en actuacions, projectes, propostes i activitats en la pràctica educativa i el seu procés d'èxit (Gutiérrez, P; Yuste, R; Borrero, R, 2012).

En el projecte comunitari i la pràctica educativa, el treball en xarxa entre els diferents agents, institucions, associacions i organismes són clau per enriquir el procés d'èxit inclusiu en els nous referents educatius amb un treball cooperatiu.

OBJECTIU DE LA RECERCA

5.3. Descriure, comprendre i interpretar la dimensió d'innovació l'èxit inclusiu: formació-innovació, avaluació i treball en xarxa.

a) Avaluació, formació i innovació poc lligada al projecte de centre. Una institució amb poca cultura de treball en xarxa

La manca d'un projecte de millora intencionat, consensuat, amb unes actuacions per a la pràctica educativa comporten una avaluació, formació i innovació no relacionada amb aquest projecte, cosa que no impulsa un canvi i la transformació del context.

Per tant, els indicadors i els mecanismes avaluadors segueixen una idea prescriptiva i estàndard de resultats, malgrat que tots són conscients d'altres components. Es critiquen i es qüestionen les proves i les avaluacions externes, però no es generen estratègies i mecanismes propis del projecte de millora.

Les formacions i innovacions estan focalitzades als docents, que es redueixen a experiències o actuacions individuals que sovint no tenen un impacte en el projecte de centre com a millora, malgrat que hi hagi un lligam amb fundacions, universitats, investigacions, etc.

La formació i innovació situa uns com a agents actius de l'acció innovadora i els altres, com a espectadors o sobre els quals s'implementa, sense veure a tothom com a part activa i implicada en el procés, per assegurar el compromís i la responsabilitat de la millora i el procés.

En els centres on hi ha un model educatiu més actual, s'aprecien estructures i funcionaments amb un major dinamisme i grups de lideratge que busquen innovar, implementar propostes i actuacions, on es realitza un procés d'investigació-acció.

Aquesta iniciativa innovadora queda poc compartida i amb poc impacte en el projecte de centre, sense que hi hagi un treball en xarxa. En els tres centres s'aprecien dues bones pràctiques, explicades en el capítol 8, amb aquesta importància d'innovació i treball en xarxa: una fruit d'una pràctica de treball cooperatiu a partir de la formació de centre, i l'altra d'un treball d'un grup de lideratge en comissió de diversitat i social amb un programa diversificat en 4t d'ESO.

L'estructura i el funcionament dels centres no potencien espais de reflexió, projecció, innovació, disseny... amb un treball participatiu i en xarxa. En el centre de context mitjà i en una perspectiva de procés més inclusiu, podem veure una intencionalitat en el projecte de millora en les estratègies inclusives, però no mecanismes organitzatius per desenvolupar-la.

Com a conclusió general, s'evidencia com la falta d'un projecte de millora consensuat en la comunitat comporta que no es projectin uns mecanismes d'avaluació, innovació i formació per alimentar i articular el procés de millora en l'èxit en un marc inclusiu en la pràctica educativa i en el currículum. En una visió educativa més actual, hi ha

inquietuds i iniciatives que, malgrat que no compten amb una estructura i funcionament de centre, van buscant la manera de gestionar aquest canvi, amb unes experiències puntuals i amb poc impacte en el projecte de centre.

Les conclusions en relació amb els objectius de la recerca desenvolupades en els apartats anteriors ha portat a desenvolupar els apartats següents.

10.1.6. Tres estudis de casos caracteritzats i contrastats. Bones pràctiques, recomanacions i impacte

Les dimensions i subdimensions i el disseny de la recerca en la recollida de dades ha permès caracteritzar els tres instituts de l'ESO en contextos socioculturals i econòmicament diferenciats. Les dimensions han ajudat aquesta caracterització en:

- Conceptualització ideològica i de millora de la comunitat educativa, en la qual és important: el sentiment comunitari, el projecte de centre i de comunitat, la identitat i pertinença dels agents, la cultura de la participació democràtica i el concepte de diversitat i convivència.
- La pràctica educativa com a concreció conceptual en els components curriculars d'aula, així com en l'estructura i funcionament.
- La innovació, formació i avaluació com els elements reguladors i de procés entre la conceptualització la pràctica educativa, conjuntament amb el treball en xarxa.

La caracterització dels tres instituts ha comportat una convergència entre les tres realitats en detectar les bones pràctiques, així com les recomanacions per continuar en els processos envers l'èxit en un marc inclusiu. Finalment, l'impacte que la recerca ha tingut en les tres institucions.

OBJECTIU DE LA RECERCA

5.4. Caracteritzar cada centre educatiu relacionant les tres dimensions dels objectius anteriors.

a) Tres contextos socioculturals i econòmics diferents caracteritzats en les mateixes dimensions d'estudi.

Els tres estudis de casos s'han analitzat en les dimensions i subdimensions en els capítols 5, 6 i 7 a partir de les dades recollides segons el disseny.

La caracterització dels estudis de casos amb una perspectiva etnogràfica comportava descriure i comprendre més enllà de la intencionalitat de forma dinàmica i de la immersió en la realitat de l'investigador, amb les dades recollides amb les estratègies i els agents que viuen en la pràctica educativa.

La recerca per caracteritzar els casos ha tingut com a pretensió comprendre relacionant les dimensions amb les dades de la documentació, observacions, entrevistes, i

qüestionari, en una anàlisi institucional qualitativa, on el contrast i la triangulació era la veritable manera de fer una caracterització la realitat complexa.

La caracterització de cada cas s'ha sintetitzat al final de cada capítol dels casos i ha portat a l'anàlisi triangulada i contrastada dels tres casos cercant les convergències entre els tres estudis multicases. Elements que ja hem anat aportant al llarg de les conclusions.

OBJECTIU DE LA RECERCA

2. Analitzar els elements d'èxit en un marc inclusiu coincidents en els tres contextos caracteritzats.

- 2.1. Identificar els elements que configuren l'èxit en un marc inclusiu coincidents en els tres contextos caracteritzats.
- 2.2. Comprendre i interpretar aquests elements coincidents fent petites generalitzacions.

b) Tres contextos diferents de tres instituts d'ESO convergents en aspectes rellevants de l'èxit en un marc inclusiu.

Caracteritzats els tres contextos, s'han relacionat seguint les dimensions de l'estudi de la recerca, que han permès "petites generalitzacions" (Stake, 2007) que hem anat presentant fins ara i que sintetitzem en els apartats següents:

- Coexistència de models educatius en el procés de l'èxit en un marc inclusiu. Els centres que són més en un procés inclusiu posen més de manifest actuacions, propostes i processos envers als nous referents educatius i on conviuen els models per apropar-se a la nova finalitat educativa.
- La cultura de la participació destaca una visió conceptual democràtica i participativa basada en la representativitat. Aquesta està acotada a la perspectiva educativa dels docents i a una estructura i funcionament tradicional, cosa que dificulten la construcció d'un projecte de millora comunitari i de centre construït per tots els agents cercant el compromís i responsabilitat de tothom en el procés.
- El concepte d'inclusió reflecteix que està relacionat amb les NEE i alumnat immigrant, així com amb un valor de dificultat per al procés de millora, i no de riquesa. L'acceptació de la realitat i la diversitat, malgrat que és evident, dificulta la construcció d'un projecte. El projecte consta de recursos i professionals específics amb un paper compensador i protector de la igualtat d'oportunitats. En un model educatiu amb més referents actuals, el valor de la diversitat i la riquesa es va construint.
- En la pràctica educativa curricular de manera molt arrelada es troba un currículum tradicional, prescriptiu i de resultats, que és el que es considera

adient. Un currículum obert, flexible, competencial i de procés queda emmarcat en els recursos específics d'atenció a la diversitat o en experiències puntuals, que desvetllen uns bons resultats (hàbits, actitud, significació, funcionalitat, potencialitats...) en el procés d'ensenyament i aprenentatge de tothom. Les estructures i funcionament per desenvolupar el disseny curricular estan pensades per a un model prescriptiu.

- La falta d'un projecte de millora consensuat en la comunitat comporta que no es projectin uns mecanismes d'avaluació, d'innovació i de formació per alimentar i articular el procés de millora en l'èxit en un marc inclusiu en la pràctica educativa i en el currículum. En una visió educativa més actual, hi ha inquietuds i iniciatives, les quals no compten amb una estructura i un funcionament de centre i que van buscant la manera de gestionar aquest canvi. En definitiva, queden en experiències puntuals i amb poc impacte en el projecte de centre.

La caracterització dels tres instituts en les dimensions, així com la convergència va permetre afrontar l'objectiu de la recerca en què s'evidencien les bones pràctiques, les oportunitats de cada centre per continuar en un procés inclusiu i l'impacte que aquesta recerca ha tingut en els contextos.

OBJECTIU DE LA RECERCA

3. Aportar unes consideracions per continuar realitzant processos de millora i inclusió a partir de les bones pràctiques i oportunitats.

- 3.1. Explicitar les bones pràctiques evidenciades en els centres educatius en relació amb l'èxit en un marc inclusiu.
- 3.2. Elaborar unes consideracions d'oportunitats en les dimensions analitzades de cada centre per continuar en els processos envers a l'èxit en un marc inclusiu.
- 3.3. Elaborar unes consideracions generals per a l'èxit en un marc inclusiu.

c) Tres institucions amb oportunitats per fer processos d'èxit en un marc inclusiu

L'èxit en un marc inclusiu és un procés envers el qual la comunitat educativa estableix un procés sistemàtic, avaluat, de formació, innovació i treball en xarxa, però en una immersió en la pràctica educativa i en el currículum.

La visió de procés comporta veure les bones pràctiques des de dues perspectives: aquelles actuacions que s'aproximen de manera evident i ferma a l'èxit en un marc inclusiu i aquelles oportunitats – fortaleeses que els centres tenen en l'estudi de casos per focalitzar-les en veritables processos intencionats per a l'èxit en un marc inclusiu.

En el capítol, 8 s'han destacat dues bones pràctiques: treball comunitari entre institucions per un programa diversificat de 4t i una experiència de treball cooperatiu,

a partir de la formació de centre sobre com avaluar i treballar en competències". En cada cas, s'han desenvolupat les oportunitats i fortaleces en les diferents dimensions de l'estudi, ja que es parla de l'èxit en un marc inclusiu com a procés a construir.

En el capítol 8, s'exposa detalladament l'impacte de la recerca, que ha comportat un seguiment i acompanyament dels centres en la mesura de les demandes, una vegada que s'han presentat les característiques, les bones pràctiques i les oportunitats a cadascú. S'han generat petites actuacions projectades fins al curs 2014-2015, que s'han desenvolupat en el capítol 8.

Per poder abordar els límits de la recerca i la seva prospecció, és necessari concloure amb l'objectiu relacionat amb la metodologia del disseny de la recerca.

OBJECTIU DE LA RECERCA

4. Validar la metodologia de triangulació i contrast dels estudis de cas com a disseny orientat a la millora de la realitat educativa inclusiva.

- 4.1. Elaborar un disseny qualitatiu amb mètode d'estudi de casos.
- 4.2. Establir unes tècniques i recollida de dades tenint com a prioritat la triangulació i el contrast de la informació en l'anàlisi.
- 4.3. Contrastar i triangular la informació en els elements en les dimensions de l'estudi de cas i entre els tres casos

10.1.7. Un disseny de la recerca sistemàtic, processual i flexible

El disseny de la recerca com a estudi de casos múltiples ha comportat: unes preguntes clau sobre el tema de l'èxit en un marc inclusiu, la finalitat i els objectius de la recerca, així com cercar les estratègies per a la recollida de dades i els mecanismes per a l'anàlisi en determinats contextos.

Analitzada i processada la informació dels diferents agents i estratègies, s'han elaborat els casos i la seva convergència i s'han destacat les bones pràctiques i recomanacions, així com l'impacte de la investigació.

S'ha desenvolupat la recerca seguint les fases, però no d'una forma lineal, sinó processual. Les passes han fet possible anar construint de forma qualitativa, comprensiva i interpretativa els tres casos complexos en les dimensions en una perspectiva de etnogràfica.

a) Moltes dades per a l'anàlisi i el processament. La triangulació i el contrast una constant del procés

Les dades de les dimensions de la recerca s'han obtingut gràcies a les estratègies de recollida d'informació: documentació, observacions, entrevistes i qüestionari.

Les eines han permès recopilar informació en la realitat complexa, en què ha estat imprescindible la constant triangulació i el contrast de les dades per caracteritzar comprensivament i interpretativament l'estudi de casos.

La sistematització de tota l'anàlisi de continguts, qualitativa i quantitativa (Arias, 2008) ha estat una gran eina de triangulació i contrast que ha aportat la validesa al procés, amb el suport de processadors com l'Atlas ti 5 i SPSS.

L'objectiu de validar la metodologia ha estat una constant en el procés de la recerca. Ha comportat dificultats com és l'anàlisi d'un alt nombre de dades en cada cas i, en la convergència, fent un procés dinàmic i en interacció, que s'exposarà en l'apartat següent dels límits.

L'objectiu ha comptat amb un disseny sistemàtic i rigorós, com queda reflectit en el capítol 4, però a la vegada flexible, obert, de procés, de relacions, interaccions...

La triangulació i el contrast ha suposat disposar de moltes dades que, en determinats moments, necessitàvem situar davant els objectius i el disseny de la recerca per focalitzar-les.

Com a conclusió general, s'aprecia que la metodologia qualitativa i interpretativa en aquest estudi de múltiples casos ha comptat amb unes estratègies d'informació que han aportat un alt nombre de dades, cosa que ha suposat tenir en compte una constant metodològica per als objectius de la recerca, així com la triangulació i contrast per caracteritzar tres instituts en tres contextos diferenciats de forma comprensiva.

10.2. Límits en la investigació

El procés de recerca ha comptat amb unes limitacions pròpies de la investigació qualitativa en la seva temàtica i en el tipus de metodologia. Els límits han estat en:

- Marc teòric
- L'objecte d'estudi
- La metodologia i recollida de dades
- El paper de l'investigador

10.2.1. Els límits en el marc teòric

El marc teòric de l'èxit inclusiu és un tema ampli i complex, configurat per molts elements de la institució i del context educatiu, com s'ha apreciat en l'apartat de conclusions.

L'amplitud podia suposar una pèrdua en la generalitat, així com un excés de referents que dificultessin la recerca. Per aquest motiu, ha estat necessari canalitzar i focalitzar el marc teòric sense perdre la intenció de la recerca, la qual cosa ha portat a la concreció d'un fil conductor que ens permetés fer un veritable procés sistemàtic i seqüenciat.

El marc teòric ha suposat manegar moltes dades teòriques, conceptuals àmplies, redactar molts referents teòrics i conceptuals que s'han anat declinant i prioritzant envers la finalitat de la recerca.

A la vegada, s'estava emprant un marc teòric amb un procés i una trajectòria de components dinàmics que tenen perspectives i estan amb estudis que generen nous vessants i matisos.

És a dir, que el tema de la recerca és dinàmic amb una trajectòria de passat, amb un present i amb una projecció de futur. Per tant, s'ha hagut de conceptualitzar i establir el marc teòric en diferents prismes i perspectives, que s'ha hagut d'acotar i definir pel seu dinamisme.

10.2.2. Els límits en l'objecte d'estudi

L'objecte d'estudi ha estat complex, ja que es tractava d'una de tres casos en tres contextos diferenciats, amb les dificultats d'immersió en les realitats i el volum de dades.

És important valorar la facilitat d'accés als contextos a causa de les circumstàncies professionals i personals de l'investigador. Però el repte de comprendre i interpretar de manera qualitativa tres contextos en les dimensions dissenyades era un repte com a objecte d'estudi i a nivell metodològic.

La limitació ha estat acotada gràcies a la sistematització i el rigor en la recollida de dades establerta en un període de temps determinat, el curs 2010 – 2011 coincidint al la llicència d'estudis de l'investigador, així com pel fet d'establir una entrada al desenvolupament de la recerca en un context desconegut. S'han implementat les estratègies sense variables que poguessin distorsionar o no donar validesa al procés.

L'objecte d'estudi tenia com a complexitat poder oferir als centres i a les comunitats oportunitats i reptes per al procés d'èxit en un marc inclusiu. Per tant, s'ha buscat en les recomanacions poder plantejar oportunitats dels centres educatius per realitzar processos de millora i d'inclusió des de la pròpia realitat, context i característiques de centre. S'ha volgut fugir de recomanacions generals per a l'èxit i la inclusió.

10.2.3. La metodologia i la recollida de dades

La metodologia no ha estat un límit per a la recerca, però sí una condició constant en el seu decurs. La recollida i l'anàlisi de dades, la intenció de caracteritzar els centres des de la comprensió i interpretació posant l'accent en la triangulació i contrast de les dades i dels agents comportava manegar un alt nombre de dades i dinamitzar-les per aconseguir la nostra fita.

Una vegada recopilades les dades amb les diferents estratègies, la complexitat estava en l'anàlisi i en el processament del volum de dades en les múltiples dimensions. Aspecte que s'ha anat superant amb el procés sistemàtic, pautat i amb suports de processament i anàlisi.

L'anàlisi ha estat pautada, sistemàtica i de procés. Fonamentada a focalitzar un primer context, dimensió per dimensió, relacionant dimensions, caracteritzant, relacionant...; després entre contextos dimensió per dimensió, caracterització per caracterització, etc. Pensem que ha estat la sistematització i el procés el que ha ajudat a avançar en aquest límit.

La informació de les famílies a partir de les entrevistes ha estat un límit perquè ha sigut molt difícil concertar-les. Per nombre reduït d'entrevistes que es van poder fer en un institut, es va optar per equilibrar aquesta informació amb un qüestionari per a les famílies.

10.2.4. El paper de l'investigador

El paper de l'investigador ha estat també un límit i avantatge, de vegades, en el seu perfil que es necessitava harmonitzar.

Es tractava d'un docent amb una trajectòria en l'etapa de secundària: docent de la diversitat, psicopedagog, coordinador pedagògic en un equip directiu.

Per un costat, es tractava d'un gran coneixedor de la realitat i dels mecanismes interns de la institució educativa de secundària obligatòria. Però a la vegada el límit estava en els judicis, conceptes, visions... que podria tenir condicionant la recerca. Aquesta ha estat una preocupació que en les actuacions i sistematitzacions s'han tingut molt presents.

El docent es posava davant de la recerca amb un nou rol d'investigador, immers de forma participativa, i sense un rol docent.

Certament, el fet de poder comptar amb una llicència d'estudis durant el curs 2010-2011 per dedicar-se a la recerca en exclusiva ha estat una mesura per superar el límit. També, ha ajudat l'acció dels directors de la tesi i la mateixa metodologia.

El valor de les dades i la informació recollida amb les eines han situat l'investigador dins del seu paper amb una visió d'anàlisi sistemàtica i interpretativa, més enllà de la pròpia visió.

L'estudi ha arribat a sorprendre el mateix investigador, ja que les visions dels diferents agents, comentaris, observacions, qüestionaris, etc. han aportat dubtes, matisos i conclusions més enllà de les seves visions.

Com a exemple, l'anàlisi del projecte de millora de l'institut on l'investigador ha estat implicat molts cursos, la qual li ha portat amb les dades recollides a unes conclusions a les quals no hauria arribat si hagués estat immers en la realitat amb un rol docent. Això posa de relleu la importància la necessitat de mirades externes d'empatia i de col·laboració.

Un altre aspecte ha estat la constant formació metodològica de l'investigador al llarg de la recerca, ja que es tractava de materialitzar, dissenyar, implementar... processos metodològics conceptualitzats en els estudis de doctorat de ja feia uns cursos. Ara, comportava actualitzar i concretar el tema d'estudi. Ha estat un procés formatiu constant, autodidacte i que ha comptat amb els suports de companys i professionals que l'han acompanyat.

Amb la recerca, l'investigador ha vist les seves limitacions personals, professionals..., així com les seves potencialitats i habilitats.

La tesi l'ha situat davant de totes elles i ha estat una gran exercici d'humilitat personal i professional, que segueix un camí flexible, però ferm amb els seus tempos: anàlisi, síntesi, organització, introducció... Un pas rere l'altre, fent un treball en procés.

Aquest estudi ha ajudat l'investigador a situar-se, de manera comprensiva, davant d'una realitat coneguda i complexa. Certament, hi han hagut moments de soledat en el processament de la informació i elaboració, però en general, s'ha de parlar d'un procés acompanyat i conjunt de moltes persones i situacions per construir les realitats i aquesta sistematització. També, encara avui viu en l'impacte i la relació amb els contextos.

10.3. Prospectiva a partir de recerca

La recerca de l'èxit en un marc inclusiu és una finestra oberta amb moltes possibilitats per fer processos envers la millora i la inclusió.

En aquesta prospectiva, no es vol fer una crida general al futur, sinó en la línia de la concreció i la contextualització que hem seguit al llarg del procés. En aquesta idea que es tanca una simfonia d'orquestra i en l'aire queda la música diluint-se, de manera que es van component noves notes i noves partitures.

Hem de partir que els centres educatius estan en marxa i, en menor o major grau, estan fent les passes que necessiten amb una seguretat i fermesa de perspectiva.

A més, tenint en compte la situació econòmica, social i política davant la qual es troben els centres i la comunitat educativa, estan fent possible que el decurs de la crisi actual tingui menor impacte en la vida de l'alumnat. Tot i que els professionals i la institució educativa intentin minimitzar els efectes d'aquesta crisi, cal denunciar que la pateixen la població, les famílies i alumnat, els més vulnerables, sobretot l'alumnat amb NEE i de determinats barris on hi ha hagut una reducció de serveis específics i professionals, cosa que fa que els sistema sigui encara més exclouent, en una línia oposada totalment a aquesta tesi.

Com a prospectiva concreta i la continuïtat d'aquest treball:

- **Construir projectes comunitaris i de centre de millora desenvolupant una cultura participativa amb consens, responsabilitat i compromís. Elaborar conjuntament els indicadors d'avaluació propis i contextualitzats.**

La recerca realitzada planteja noves recerques i investigacions, accions en els projectes de millora comunitaris i de centre més enllà de la representativitat, amb una cultura de la participació i implicació, on hi hagi un consens de tots els agents en la millora, així com d'unes actuacions relacionades, coordinades i projectades en un currículum i una realitat.

El projecte comunitari és un mapa d'actuacions, departaments, serveis i professionals que treballen de manera coordinada i en xarxa en una visió de millora social i educativa, en la formació de tota la comunitat. L'impacte de la nostra recerca ha obert aquesta prospectiva en un context.

La comunitat educativa i els centres han de establir quins són els indicadors d'avaluació de tot el procés de millora contextualitzats en les pròpies millores i en el procés exigent d'aquesta avaluació més enllà dels resultats i també en el procés.

La comunitat necessita suports per poder fer aquest treball de projecte comunitari i aquests mecanismes d'avaluació que comporten un canvi de visió i de perspectiva.

- **Formar i dissenyar currículums contextualitzats en les etapes de primària i secundària cercant un currículum obert i flexible i estratègies inclusives.**

La recerca ens ha posat davant d'una necessitat que està extensament treballada, però que està molt diluïda: la importància de la formació i la contextualització del currículum de millora. Cal tenir present el context, els professionals i les diferents actuacions per un aprenentatge en construcció al llarg de les etapes educatives, no reiteratiu, significatiu i funcional, així com amb noves metodologies i estratègies inclusives.

Una gran prospectiva és l'elaboració de projectes curriculars de millora que concretin el nous aprenentatges i el nou currículum, ja que la formació i innovació es redueix a aspectes puntuals que necessiten lligar-se amb la realitat i amb els projectes de millora comunitaris.

El currículum és la gran assignatura pendent de les reformes, es canvien matèries, organitzacions, distribucions..., però es deixa en mans de les editorials els canvis curriculars, que queden en el llibre de text o en el suport digital. És necessari encomanar a la comunitat educativa el disseny curricular contextualitzat.

- **Formular i dissenyar l'atenció a la diversitat amb els suports dins dels contextos ordinaris amb un currículum flexible i obert, i noves estratègies i metodologies.**

Un gran repte de la tesi en la perspectiva de noves recerques i actuacions és el fet de centrar l'atenció a la diversitat en l'aula ordinària, i que els recursos específics d'atenció a la diversitat s'articulin en contextos ordinaris amb una metodologia de treball i amb un treball en xarxa i conjunt de professionals.

Per tant, és important innovar i obrir mecanismes d'investigació- acció en un treball conjunt on els recursos d'atenció a la diversitat se situïn en els contextos ordinaris de la diversitat per a tothom, però no com a complementaris o compensadors, sinó des d'un currículum flexible, obert i amb metodologies de treball cooperatiu, resolució de problemes..., on cadascú aporta les seves potencialitats en la construcció del procés d'ensenyament i aprenentatge.

Una gran prospectiva d'investigacions és portar a terme un procés per convertir els recursos específics d'atenció a la diversitat en inclusius de l'aula ordinària.

- **Com establir una cultura de la participació de la comunitat en un treball en xarxa d'innovació i formació amb actuacions concretes i aprofitant les estratègies existents comunitats d'aprenentatges, aprenentatges i serveis...**

La recerca ens porta a una necessitat en el món educatiu i social de sortir de la visió individualista a favor d'un procés educatiu institucional, comunitari i de grup, en el qual es necessita, de manera indiscutible, un treball en xarxa, amb uns objectius de millora comuns i amb una innovació on siguem responsables i compromesos. Es tractaria de buscar la manera d'articular i establir mecanismes de treball en xarxa real en connexió amb objectius i finalitats comunes de millora, i per part de tots els agents. Per tant, cal alimentar una cultura de la participació i democràtica real.

Aquestes perspectives ens apareixen com a grans reptes per continuar en la concreció de l'èxit en un marc inclusiu, havent-hi experiències al respecte.

També, hem de dir que, de forma humil i concreta, com a perspectiva ha estat el decurs d'aquesta recerca que ha comportat l'impacte en l'Institut Manuel Vázquez Montalbán, en l'institut Sabadell i Institut Alella. S'ha tancat un treball amb unes perspectives i se n'han obert d'altres de concretes.

En l'institut d'Alella l'investigador ha deixat el rol d'investigador per ser docent de la diversitat d'una manera diferent, canviat... diem que ara com a investigador docent en una investigació-acció.

BIBLIOGRAFIA

- Abad, M.; Benito, M. (2006). *Cómo enseñar juntos a alumnos diferentes: aprendizaje cooperativo*. Zaragoza: Egido.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). *La mejora de la escuela inclusiva*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía.
- Ainscow, M. ; César, M. (2006). "Inclusive Education Ten Years after". Salamanca: *Setting the Agenda. European Journal of Psychology of Education*.
- Ainscow, M., Booth, T. ; Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Londres: Routledge.
- Alonso, J.; Arandia, M.; San Fabián, J. (2002). "Implicación de los distintos agentes educativos y sociales en las instituciones y entidades educativas". En AA.VV. *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas*, p. 353-395. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
- Alonso, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Álvarez, E.; Álvarez, M.; Castro, O.; Campo, A.; Fueyo, E. (2008). "Funcionamiento de la integración en la Enseñanza Secundaria Obligatoria según la percepción del profesorado." *Psicothema*, núm. 20 (1), p. 56-62.
- Álvarez, S. (2003). *Desde la adversidad. Liderazgo, cuestión de carácter*. Madrid: Prentice Hall.
- Angulo, J. F. (1990). "El problema de la triangulación. El lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico." En Martínez Rodríguez, J. B. (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Etnografía y currículum*. p. 95-110. Granada: Servicio de Publicaciones de la universidad de Granada.
- Angulo, F. (1999). *La supervisión docente, dimensiones, tendencias y modelos*. Madrid: Akal Textos.
- Angulo, J. (1992). *Descentralización y evaluación en el sistema educativo español. Algunas claves para el pesimismo*. Málaga: Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- Anuies. (2003). *Innovación educativa*. México: Autor.
- Apple, M. W.; Beane, J.A. (1999). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.

- Area, M. (2005). "Las tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación". (Consulta el 15 d'abril de 2010). *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11.
- Arias, M. (2000). "Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones". *Enfermera*, v. XVIII (1), p. 37-57.
- Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz Sánchez, P. (2007). "La atención a la diversidad: del modelo de déficit al modelo curricular, 15" (23). (Consulta el 15 d'abril de 2010). <http://epaa.asu/epaa/v.15n23/>.
- Arnaiz, P., et al. (2009). *Escuelas de calidad para todos y entre todos: indicadores para la atención eficaz a la diversidad del alumnado. Informe de investigación - SE2005-01794, I+D*.
- Arnaiz, P.; Castejón, J.; Garrido, C.; (1999). "Hacia una educación eficaz para todos los alumnos. Proyecto UNESCO en la región de Murcia". *Actes de les II Jornades sobre "Les necessitats educatives especials a l'aula. Cap a una escola per a tothom"*, p. 46-70. Barcelona: Universitat Ramon Llul - Psicologia i Ciències de Blanquerna.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de la universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Balanskat, A. Blamire, R. ; Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A Review of studies of CT Impact on Schools in Europe*. European Schoolnet, European Comission.
- Ballester, F.; Calvo, A. (2007). *Cómo elaborar planes para la mejora de la convivencia*. Murcia: EOS.
- Banks, J. (1993). "The Canon Debate Knowledge Construction and Multicultural Education". *Educational Researcher*, núm. 5., p.4-14.
- Bartolomé, M. (1992). "Investigación cualitativa ¿comprender o transformar?" *Revista de Investigación Educativa*, núm. 20, p. 7-36.
- Bartolomé, M. (1997). "Panorámica general de la investigación sobre educación intercultural en Europa". *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 15, p. 7-28.
- Bartolomé, M.; Cabrera, F. (2003). "Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales". *Revista de Educación*. Número extraordinari de *Ciudadanía y educación* (2003).
- Baudrit, A. (2000). *Procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.

- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Bauman, Z. (2007). *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Paidós.
- Becta. (2004). *A Review of the Research Literature on Barriers to the Uptake of ICT by teachers*. British Educational Communications and Technology Agency.
- Betelaan, P. (1998). "Teacher Training for Intercultural Education: a Reflection on IAIEs". *C. CLIP. Journal of International Studies*, 9.
- Bolívar, A.; Domingo, J.; Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa*. Madrid: La Muralla.
- Bonal, X. (2003). "Una evaluación de la equidad del sistema educativo español". *Revista de Educación*, núm. 330, p. 59-58.
- Bond, R.; Castagnera, E. (2006). "Peer Supports and Inclusive Education: an Underutilized Resource". *Theory into Practice*, núm. 45 (3), p. 224-229.
- Booth. (2006). "Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones." A "Rompiendo inercias. Claves para avanzar", de M. Verdugo i F. Jordán. *VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca: Amarú.
- Booth, T; Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T.; Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participations Schoools*. Manchester: CSIE.
- Borrell. (1984). "Agrupamiento de alumnos". *Educación*, núm. 6, p. 145-158.
- Borreo, R.; Blázquez, F. (2012). Educación para todos y todas. La escuela intercultural. A *La escuela inclusiva desde la innovación docente*, de P. Gutiérrez, R. Yuste y R. Borrero, p. 19-63. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Bosco, A. (2004). "La construcción de la innovación educativa en el marco de un proyecto de investigación: el caso de School y la investigación acción". *Educación*, núm. 34, falten les pàgines????
- Bottani, N. ; Tuijnman, A. (1994). *International Education Indicators: Framework, Development and Interpretation*. París: OCDE: CERI: Making Education Count. Developing and Using International Indicators.

- Brennan, W. (1990). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Brisebois, R. (1997). "Sobre la confianza". *Cuadernos, Empresa y Humanismo*, núm. 65, Pamplona.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor Dis., S.A.
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Brunet ; Morell. (1998). *Clases, educación y trabajo*. Madrid: Trotta.
- Bryk, A. ; Hermanson, K. (1994). *Observations on the Structure, Interpretation and Use of Education Indicator Systems*. París. OCDE: CERI: Marking Education Count. Developing and Using International Indicators.
- Calderón López, J. (1999). Innovación educativa. Madrid: *Revista Investigación Educativa*, núm. 1.
- Calsina, Miquel. (2010). *L'aprenentatge profund canvia la manera de pensar, sentir i actuar*. Barcelona: Via núm. 12.
- Campbell, D.; Stanley, J. (1978). *Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrourtu Editores.
- Carbonell Sebarroja, J. (2006). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Carneiro, R. (2000). *Educació 2020, 20 anys per a vèncer 20 dècades d'endarreriment educatiu*. Lisboa: ME/DAPP.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (2012). *Redes de esperanza e indignación*. Alianza editorial: Madrid.
- Catalunya, C. S. (març 2011). 14. *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF) (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF), de la Discapacidad y de la Salud*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud (OMS).
- Cohen, L.; Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C. (1984). "Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar". *Infancia y aprendizaje*, núm. 27, p. 119-138.
- Colom, A. J. (1992). "Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social." *Educación intercultural en la perspectiva de la Unión Europea*, 74. Bruselas: Comisión de la Comunidades Europeas. X Congreso Nacional de Pedagogía.

- Colom, A.J. (2003). "Calidad y equidad en la educación formal y no formal", *Calidad, equidad y educación*, d'Echevarria. p 79-100. Donostia: Ercin.
- Cook, L.; Friend, M. (1995). "Guidelines for Creating Effective Practices. Focus on Exceptional Children". *Co-teaching*, núm. 28 (3), p. 1-16.
- Cornella, A.; Flores, A. (2006). *La alquimia de la innovación*. Barcelona: Infonomía.
- Cornet, J. (2002). "Lideratge: un element clau per al segle XXI". Article en línia obtingut de la base de dades de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Cortadellas, J. (2008). "De la direcció estratègica al lideratge". *Materials de formació sobre Planificació estratègica per a l'Autonomia de Centres*. Departament d'Educació.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Covey, S. R. (2004). *The 7 Habits of Highly Effective People*. New York: Franklin Covey.
- Cowman (1993). "Triangulation: a Mean of Reconciliation in Nursing research". *Journal of Advanced Nursing*, p. 788-792.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. Londres: Sage.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A.; Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delors, J. (1996). "Educació: hi ha un tresor amagat a dins". *Informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Barcelona: Unesco Catalunya.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research act*. Chicago: Aldine Publishing.
- Denzin, N. K. (1989). "Strategies of Multiple Triangulation". *The Research Act: a Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Denzin, N. K.; Lincoln (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*, p. 259-309. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Departament, E. (1988). *Instruccions del Programa de Marginats Socials*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Departament, E. (2003). *Pla directori de l'educació especial*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.

- Departament, E. (2003- 2006). *Pla de llengua i la cohesió social (PLIC)*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Departament, E. (2007). *Guia per elaborar i aplicar un pla estratègic*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Departament, E. (2009). Declaració d'Urgell. La convivència. IV Congrés Educació.
- Departament, E. (2010). *Pla d'acció per a la inclusió i la cohesió social*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Departament, E. (2012). *Comunitats d'Aprenentatge*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Departament, E. (2012). *Document marc dels plans educatius d'entorn*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Departament, E. (2012). *Projecte de convivència i èxit educatiu*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- Dieker, L. (2009). *An Introduction to Cooperative Teaching, Special Connections*. Kansas: University of Kansas.
- Durán, D., Echeita, Giné, G., C. Miguel, Ruíz, E., y Sandoval, M. (2005). "Primeras experiencias de uso de la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Índex for Inclusion) en el Estado español". *REICE: revista electrónica iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en la educación*, vol. 3 (1), p. 464-467.
- Durán, D.; Giné, C. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de les pràctiques inclusives*. Barcelona: Departament d'Educació.
- Durán, David; Giné, Núria i Marchesi, A. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives*. Barcelona: Departament d'Educació.
- EADSNE. (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices*. European Agency for Development in Special Needs Education . EADSNE.
- Echeita, G.; Verdugo, M. (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO. Universidad de Salamanca.
- Echeita, G.; Verdugo, M.; Sandoval, M.; Simón, C.; López, M.; González-Gil, F., et al. (2008). "La opinión de FEAPS sobre el proceso de inclusión educativa". *Siglo cero*, núm. 39 (4), p. 26-50.

- Enguita Fernández, M. (2002). "Iguales, libres y responsables". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 311, p. 56-60.
- Essomba, M.; Bonal, X.; Ferrer, F. (2004). *Política educativa i igualtat d'oportunitats*. Barcelona: Mediterrània.
- Faro i Vilageliu (2000). "Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes". Torelló, Barcelona: V Jornades Tècniques d'Educació Especial.
- Fernández Enguita. (2006). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández, M.; Müller, W. (2009). *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson.
- Fernández, M.; Mena, L.; Riviere, J. "Fracaso y abandono escolar". *Colección de estudios sociales*, núm. 22, p. 31-88.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la evaluación cualitativa*. Madrid: Morata y Fundaciones Paideia Galiza.
- Friend, M.; Reising, M. (1993). "An Overview of the Past, a Glimpse at the Present, and Considerations for the Future. Preventing School Failure". *Co-teaching*, núm. 37 (4), p. 6-11.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: MCEP.
- Fullan, M. (2001). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona: Octaedro.
- Galiano, A. y Escribano, A. (1990). *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*. Madrid: Narcea.
- Gallifa, J. (2009). "Avaluació i procés de canvi". *Educació social, revista d'intervenció social educativa*, núm. 5, p. 24-35.
- Garín, M. (1998). *Microeconomía, producción y mercados*. Madrid: Universitaria Ramón Areces.
- Gil, D.; Vilches, A. (2004). La contribución de la ciencia a la cultura ciudadana. *Cultura y Educación*, núm. 16 (3), p. 259-272.
- Gimeno, P. G. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Axal.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giné, C. (2005). "El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva". *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, p. 89 -100. Barcelona: Graó.

- Giné, C. (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: ICE Horsori.
- Giné, N. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- Giné, N. (2008). *Evaluación de la educación secundaria*. Graó.
- Giné, N., et al. (2009). "Cómo mejorar la docencia universitaria: El punto de vista del estudiantado". *Revista Complutense de Educación*, núm.10, p. 117-134.
- Glatte, R. (1990). "La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos". *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. p. 169-188. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Grañeras, M.; Segalerva, A.; Vázquez, E.; Gordo, J.; Molinuevo, L. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades de educación en España*. Madrid: CIDE.
- Grau, J. (2000). *Gestión de innovaciones. Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*. Buenos Aires: Fundación para el Desarrollo de los Estudios Cognitivos.
- Guba, E. (1985). *The Context of Emergent Paradigm Research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Gutiérrez, P.; Yuste, R.; Borrero, R. (2012). *La escuela inclusiva desde la innovación docente*. Madrid: Catarata.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Madrid: Taurus.
- Handy, C.; Aitken, R. (1986). *"Understanding Schools as Organizations"*. London: Penguin Books.
- Hansen, P. (1998). "Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones", de Besalú, X., G. Campani, G i Palaudàries M. a *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*, p. 67-92. Barcelona: Ediciones Pomares - Corredor.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Havelock, R. G. y Huberman, A. M. (1980). *Innovación y problemas de la educación*. UNESCO. París: UNESCO.
- Heineman. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica de las ciencias del deporte*. Barcelona: Paidotribo.
- Hernández, M. (2008). *Exclusión social y desigualdad*. Murcia: Editum.

- Hopkins, D.; West, A. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Cassell.
- Huberman, A. M. (1973). "Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación". *Experiencias e innovaciones en educación*. París: UNESCO-OEI.
- Huguet, T. (2006). *Aprender juntos en el aula: una propuesta inclusiva*. Barcelona: Graó.
- Husserl, E. (1992). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós.
- Ibáñez, V. y Gómez, I. (2005). "La interacción y la regulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las clases de ciencias: análisis de una experiencia". *Enseñanza de las ciencias*, núm. 23, p. 97-110.
- Ibarra, P.; Unceta, K. (2001). *Ensayos sobre el desarrollo humano*. Barcelona: Icaria.
- Imbernon, F. (2007). "Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto". REICE – *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol.5, núm.1.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T. (1997). "Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu". *Suports*, núm. 1, p. 54-64.
- Johnson, David W.; Johnson, R.; Johnson, T.; Holubec Edythe. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jordan, J. (1995). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Jordan, J. (2007). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Jordan, J. (2007). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Jordan, J. (2007). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Juliano, D. (1993). *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- Kotter, J. (2006). *Our Iceberg is Melting*. New York: St. Martin's Press.
- Kunh, T. S. (1962). *The Structures for Revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. (1984). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Técnos.
- Latorre, A. D. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones GR92.
- Leatherman, J.; Niemeyer, J. (2005). "Teachers 'attitudes toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice". *Journal of Early Childhood Teacher Education*, núm. 26, p. 23-36.
- Leon, O.; Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: MacGrawHill.

- LOGSE (1990). LOGSE, Ley 1/1990 de 3 de octubre, Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Ministerio de Educación.
- López Melero, M. (2000). *Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora. Alas para volar*. Granada: Universidad de Granada.
- López Mojarro, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Escuela Española.
- Malik, K. (2013). "El ascenso del sur: progreso humano en un mundo diverso". Programa Naciones Unidas. PNUD: *Informe sobre el desarrollo humano*.
- Manen, V. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para la pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Marchesi, A.; Hernández Gil. (2003). *El fracaso escolar: una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- Marchesi, A.; Martín, E. (1998). *Calidad educativa en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Martínez Celorrio, X. y Marín, A. (2012). *Crisi, trajectòries socials i educació. Anàlisi longitudinal del PaD (2003-2009)*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Martínez Mediano, C. (1997). *Evaluación de programas educativos. Modelos de evaluación de programas. Investigación evaluativa*. Madrid: UNED. Cuadernos de la UNED.
- Martínez Mediano, C. (1998). *La teoría de la evaluación de programas*. Madrid: UNED.
- Martínez Mediano, C. (2001). "La Evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos". X Conferencia Triannual. Sociedad Española de Pedagogía. Madrid.
- Martínez, R., de Haro, R. y Escarbajal, A. (2010). "Una aproximación a la educación inclusiva en España". *Revista educación inclusiva*, vol. 3, núm. 1, p. 149-164.
- Maykut, P.; Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa. Una guía práctica y filosófica*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Mediano, M.; Galán, G. (2001). *La evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos*. Madrid: UNED: Textos educación permanente.
- Medina, R. (1998). *Evaluación de la acción docente: Complemento y referente de la evaluación de los estudiantes*. Madrid: UNED Madrid.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M.; Hubberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. California: Sage Publications.

- Miquel, E. (2002). "Avanzando hacia una escuela inclusiva: cuatro años al pie del cañón". *Aula de innovación*, núm. 119, p. 54-58.
- Moen, M. D.; McKeage, K.; Plosker, GL. i Siddiqui, MA. (2007). *Imatinib: a Review of its use in Chronic Myeloid Leukemia, Drugs*, p. 299-320.
- Montano, F.; Castella, E., ; Pérez, P. (1992). *El Programa d'Educació Compensatòria i les minories ètniques*. Barcelona: La Llar del llibre.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Argentina: Nueva Visión.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Morse, J.; M, B.; Mayan M., et al. (2002). *Verification Strategies for Establishing Reliability and Validity in Qualitative Research. International Journal of Qualitative Methods*. (Consulta 18 d'abril de 2010) <http://www.ualberta.ca/~ijqm>.
- Muñoz, E.; Maruny, L. (1993). "Respuestas escolares". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 13.
- Muñoz, M. (2001). "Intervención en la familia: estudio de casos". *Modelos de investigación cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural*, d'S. G. Pérez. Madrid: Narcea.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2003). "El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Naval, C. (2000). *Educar ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en la educación*. Pamplona: EUNSA, Universidad de Navarra.
- Navarrete, L. (2007). *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Edició Injuve i en línia.
- Oakes, J. (1986). *Educational Indicators: a Guide for Policymakers*. Santa Monica (CA): The Rand Corporation / Center for Policy Research in Education.
- OCDE. (2013). *Resultados Pisa 2012*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa - Ministerio de Educación.
- Ortega ; Gasset, J. (1930). *La rebelión de las masas*. Madrid: Pi y Maragall.
- Ortega Ruiz, P.; Mínguez Vallejos, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel educación.
- Ortiz, M.; Lobato, X. y Verdugo, M. (2005). *La cultura escolar y las prácticas inclusivas en centros escolares. Educación, desarrollo y diversidad*, núm. 8 (3), p. 11-30.

- Papadoupoulos, G. (1994). *L'OCDE face à l'éducation, 1960-1990*. París: OCDE.
- Parrilla, A. (2007). *Análisis de innovaciones educativas derivadas de la atención a la diversidad en los centros educativos de primaria y secundaria*. Madrid: CIDE - Proyecto de Investigación.
- Peralta, F. (2001). "La inclusión: ¿Una alternativa al modelo de escuela integradora y comprensiva en España?" *Revista de Ciencias de la Educación*.
- Pérez Gómez, Á. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez, J. (2000). "La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior". *RELIEVE*, vol. 12, núm. 2.
- Pérez Tapias, J. A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática*. Madrid: Anaya.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Perotti, A. (1994). *The Case for Intercultural Education*. Strasbourg: Cedex. Council of Europe Press.
- Plan de Apertura de los Centros (2003-2004). *Plan Apertura de los Centros*, Gobierno de Cantabria. Cantabria: Consejería de Educación, Dirección General de Coordinación y Renovación Educativa.
- Porter, G. (2001). "Elements crítics per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en 15 anys d'experiència". *Suports*, 5.
- Porter, G.L. i Stone, J.A. (2000). "Les sis estratègies clau per al suport de la inclusió a l'escola i a la classe". V Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona: APPS.
- Prats, J. (2002). "Internet en las aulas de educación secundaria". *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, núm. 31.
- Prats, J. (2006). "Los sistemas educativos de la Unión Europea. Diversidad de caminos, los mismos objetivos." Tarragona: edició especial de la revista de *Ciències de l'Educació*.
- Provansal, D. (1999). *¿De qué inmigración hablamos? Desde los conceptos a las prácticas sociales. Inmigrantes entre nosotros*. Barcelona: Icona.
- Puigdellivol, I. (1993). *Programación de aula y adecuación curricular*. Barcelona: Graó.

- Pujolàs, P. (2003). *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- Pujolàs, P. (2009). "La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad". *Revista de educación*, núm. 349, p. 15-239.
- Redondo, E. (1999). *Educación y comunicación*. Barcelona: Ariel.
- Reiguelth, C. (1999). *Diseño de la instrucción*. Madrid: Aula XXI. Santillana. Tomo 1.
- Reynolds, M. (1999). "Graping the Nettle: Possibilities and Pitfalls of a Critical Management Pedagogy". *British Journal of Management*, 9.
- Riel, M. (2007). *Understanding Action Research*. Center for Collaborative Action Research: Pepperdine University.
- Rivas Navarro, M. (1983). *El comportamiento innovador en las instituciones escolares: niveles y factores de innovación educativa*. Madrid: Universidad Complutense.
- Roca, E. (2010). "Canvi del model educatiu". *Revista del centre d'estudis Jordi Pujol*, núm.13, p. 92-118.
- Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Rodrigues, R. (2003). *De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento: la sociedad del bit*. Madrid: Universidad Complutense.
- Rodríguez, O. (2005). "La triangulación como estrategia de investigación en ciencias sociales". *Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, núm. 31.
- Ryan, G.; Bernard, H. (2003). *Data Management and Analysis Methods*. Copyrighted material.
- Sabariego, M. (2002). *La educación intercultural. Ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sabariego, M. (2010). "Etnografía y estudio de casos". En *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativas*, de S. N. Martín (pp. 425-446). Madrid: Dykinson.
- Sabariego, M.; Massot, I. et. al. (2004). *Métodos de la investigación cualitativa. A R. Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Colección Manuales de Metodología de Investigación Educativa-La Muralla.

- Sacristán, G. y Pérez Gómez (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sanches, I. (2005). "Comprender, agir, mudar, incluir. Da investigação à educação inclusiva". *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Ediciones Mc Graw Hill. .
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Santos Guerra M. (1997). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Madrid: Aljibe.
- Sarramona, J. (1991). *Fundamentos de educación*. Barcelona: CEAC.
- Sarramona, J. (2003). "Los indicadores de la calidad educativa". IX Congreso Interuniversitario. San Sebastián.
- SEDECO (2002). *Servicio de Desarrollo y Cooperación*. Barcelona.
- Serra, C. (2004). "Etnografía escolar, etnografía en la educación". *Revista de educación*, núm. 334, 165-176.
- Serrano, J. (1995). "Estudio de casos". En A. Aguirre, *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. p. 203-208. Barcelona: Boixareu. Universitaria. Marcombo.
- Serrano, P. (1999). *Aprender a convivir: estrategias de educación en valores*. Buenos Aires: Docencia.
- Soodak, L. (2003). "Classroom Management in a Diverse Society". *Theory into Practice*, núm. 42 (4), 327-333.
- Stainback, S. (2001). Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva. *Dins Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, vol. 5, núm. 1 , 26-31.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A.; Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía: Universidad de Antioquía.

- Subirats, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Taylor, S.; Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Taylor, S.; Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Teixidó Saballs, J. (2005). *El lideratge del canvi en els centres educatius*. Barcelona: Departament d'Educació i Universitats.
- Terpstra, J. i Tamura, R. (2008). Effective Social Interaction Strategies for Inclusive Settings. *Early Childhood Educational Journal*, núm. 35, p. 405-411.
- Torre, D. L. (1997). *Innovación educativa*. Madrid: Dykinson.
- Torrego, J. E. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Torres, S. (1994). *Innovación curricular: proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- Unceta. (2003). *Tesis doctoral: La producción del sistema educativo en el País Vasco. La lógica público privado*. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad del País Vasco. Departamento de Sociología.
- UNESCO. "Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales". Salamanca: Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion; Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO – (Consulta el 19 d'abril de 2010) <http://unersco.org/education/incluive>.
- UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Unesco.
- UNESCO. (2009). *Informe del director general sobre el seguimiento de la cumbre mundial sobre la sociedad de la información*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2009). *Informe Mundial de la UNESCO: Invertir en la Diversidad Cultural y el dialogo Intercultural*, p.7-9. París: UNESCO
- UNESCO. *Las necesidades Especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores*. París: UNESCO.
- Vallès, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Vander Zanden, J. W. (1994). *Manual de psicología social*. Barcelona: Paidós.
- Vila Merino, E. (2006). "El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social". *Revista de Educación*, núm.339, p. 903-920.
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente*. Barcelona: Crítica.
- Viñao Frago, A. (1985). "Nuevas consideraciones sobre la descentralización y la participación educativas". *Educación y sociedad*, núm. 3, p 129-150.
- Viñas, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos*. Barcelona: Graó.
- Warnock, M. (1987). "Encuentro sobre NEE". *Revista de educación*. Madrid
- Whitaker, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Narcea.
- Windle, R. ; Warren, S. *Collaborative Problem Solving: Steps in the Process*. US: Office of Special Needs Education.
- Wood, J. (2009). *Practical Strategies for the Inclusive Classroom*. New Jersey: Pearson.
- Wrigley, T. (2003). *Schools of Hope: a New Agenda for School Improvement*. Trentham Books.
- Zabala, A. ; Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.