



**Universitat de les
Illes Balears**

Facultat d'Educació

Memòria del Treball de Fi de Grau

L'educador social als centres de secundària: una proposta d'intervenció comunitària

Ana Remedios Obrador Orell

Grau d'Educació Social

Any acadèmic 2017-18

DNI de l'alumne: 43176764Z

Treball tutelat per Josep Lluís Oliver Torelló
Departament de Pedagogia i didàctiques específiques

S'autoritza la Universitat a incloure aquest treball en el Repositori Institucional per a la seva consulta en accés obert i difusió en línia, amb finalitats exclusivament acadèmiques i d'investigació

Autor		Tutor	
Sí	No	Sí	No
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Resum

El present treball es centra en la figura de l'educador/a social als centres educatius de secundària. La realitat educativa actual requereix professionals que puguin donar resposta a situacions complexes i per a les quals l'escola no està preparada: assetjament escolar, absentisme, infants nous... són realitats que s'estan donant i que desborden el sistema educatiu. La formació i preparació dels educadors/es socials permet donar una resposta adequada a aquesta complexitat així com afavorir la prevenció de les mateixes. En aquest sentit, el marc d'intervenció és ampli i aprofitar les sinèrgies i potencialitats que permet l'escola i la comunitat ha de formar part de la formació dels professionals. Per aquest motiu es fa una proposta d'intervenció comunitària a través d'un projecte d'aprenentatge servei dirigit a alumnat en situació de risc social, amb l'objectiu d'obrir-se a la comunitat i a la realitat del nostre context al mateix temps que s'aprèn a conèixer, ser, fer i conviure.

Paraules clau: Educació social i escola, Risc social, Aprenentatge servei, Pedagogia social, Comunitat.

Summary

This academic work is focused on the role of the social educators in secondary schools. The reality of current education requires professionals who can respond to complex situations for which the school is not prepared: bullying, school absenteeism, newcomers... are realities that are happening in schools and are overwhelming the school system. The training and preparation of social educators allows them to give an adequate response to these complexities as well as to promote their prevention. In this sense, the framework of intervention is broad and benefiting from the synergies and potentialities that the school and community can offer has to be part of the professionals' training. For this reason, we propose community intervention through a service learning project aimed at students in situations of social risk, with the aim of opening up to the community and the reality of our environment at the same time as they learn to understand, be, do and live together.

Key words: *Social education and school, Social risk, Service learning project, Social pedagogy, Community.*

Índex

Resum.....	2
Introducció	4
Objectius.....	7
Metodologia	8
Marc teòric	9
Contextualització del marc escolar: Els reptes socials i educatius actuals de l'escola	9
1.1. Situació actual de l'educació a les Illes Balears	9
1.2. L'escola del segle XXI	11
1.3. La convivència i el conflicte escolar	13
1.4. La família i l'escola	17
1.5. La xarxa de serveis socials i recursos comunitaris	18
2. L'educador social als centres educatius	20
2.1. Justificació: la pedagogia social a l'àmbit escolar.....	20
2.2. Les funcions de l'educador social a l'escola	22
Proposta d'intervenció educativa	26
3. Proposta d'intervenció comunitària dirigit a alumnat en situació de risc social	26
3.1. Naturalesa	26
3.2. Origen i fonamentació	26
3.3. Objectius.....	29
3.4. Destinataris	29
3.5. Localització	30
3.6. Temporització.....	30
3.7. Estratègies metodològiques: activitats i pla de treball.....	31
3.8. Recursos humans	41
3.9. Recursos materials	41
Conclusions	42
Referències bibliogràfiques	44
Annexes	48
Annex 1. Dades estadístiques	48
Annex 2. Fases d'un projecte d'aprenentatge servei	50
Annex 3. Model d'intervenció.....	51
Annex 3. Rúbrica autoavaluació educador	52
Annex 4. Avaluació de l'experiència	55
Annex 5. Avaluació com educadors	57

Introducció

L'ensenyament secundari és un reflex de la societat globalitzada, composta per diferents grups culturals, socials o ètnics, alguns dels quals veuen limitades les seves formes de participació i accés als recursos socials.

Actualment és ben sabut que les funcions que ha de complir una escola van molt més enllà d'allò estrictament escolar: educar és una tasca complexa, que s'ha de realitzar en aliança de quants intervenen d'una forma o una altra en el creixement i la maduració de l'alumnat: pares, mestres i altres agents d'intervenció social (Carbonero, Raya, Caparros i Gimeno, 2016). L'escola, per sí sola, no pot educar, necessita de la complicitat del medi per complir amb aquesta tasca (Fernández, 2007).

El que la societat demanda al centre educatiu va més enllà de l'aprenentatge de coneixements i passa per acompanyar al menor i a la seva família en els canvis que es van succeint al voltant de l'educació i la socialització. Aquest fet justifica l'aparició de professionals que, amb una major o menor formació, realitzen aquest acompanyament (Carbonero, Raya, Caparros i Gimeno, 2016).

Els educadors socials són la possibilitat de canvi i renovació d'un sistema que a dia d'avui, pateix greus carències, tant en el seu sentit com en la seva capacitat per resoldre els reptes que la societat planteja (Núñez, 2005).

La incorporació dels educadors socials al centre educatius no és una qüestió nova: comptem amb algunes experiències dins l'àmbit nacional que han posat de relleu la necessitat d'incorporació de la figura als centres educatius. Extremadura, Castella - la Manxa, Aragó, Catalunya, el País Basc o Andalusia són alguns exemples de comunitats autònomes que han desenvolupat iniciatives d'intervenció socioeducativa als centres educatius. Tot i això, el paper que han duit a terme en els centres educatius s'ha desenvolupat de forma molt irregular, depenent dels territoris i de les peculiaritats educatives impulsades per cada administració autonòmica.

En el cas de les Illes Balears, dues han estat les experiències que s'han duit a terme. En primer lloc, durant el curs 2008/2009 es va incorporar la figura del tècnic d'intervenció socioeducativa als departaments d'orientació dels centres escolars. La principal funció assignada va ser la de

la millora de la convivència escolar a partir de la creació d'un programa experimental denominat "Programa per la millora de la convivència escolar" (Oliver, 2014). Tot i això, aquesta experiència es va veure interrompuda. Actualment, durant el curs escolar 2017/18, deu instituts de les Illes Balears compten amb educadors socials distribuïts de la següent forma: 6 a Mallorca, 2 a Menorca i 2 a Eivissa. També cal destacar la iniciativa d'un centre d'educació secundària concertat el qual va incloure la figura durant el curs 2016/17.

La tasca dels educadors socials a les escoles, no només ha d'assumir l'àmbit d'intervenció amb l'alumnat i les seves famílies, sinó que requereix integrar-se en la vida dels equips docents vinculats a una dinàmica més àmplia. Això requereix que els educadors socials estiguin en un procés constant d'evolució contínua. Santibáñez (2006) afegeix que els educadors socials desenvolupen de manera efectiva múltiples funcions en diversos espais dels centres de primària i secundària. Atenen àmbits tan diversos com l'educació intercultural, la resolució de conflictes, el reforç dels aprenentatges, l'atenció a la diversitat, les relacions amb l'entorn, l'orientació o l'articulació de mecanisme de participació de famílies i alumnes dins l'escola.

No obstant això, cal la pena recordar que l'escola es troba immersa en un context, el qual compta amb una sèrie de recursos que el sistema escolar no pot obviar. L'escola és un dels punts més rellevants d'una xarxa d'un territori, ja que en el seu interior es duen a terme relacions d'una gran transcendència i, de la mateixa manera, el propi centre es connecta amb altres serveis de manera destacada (Ballester, 2014). El treball en xarxa dóna l'oportunitat a l'escola no només de prevenir determinades situacions, sinó que millora les intervencions que es realitzen dins la mateixa i ofereix noves oportunitats.

Dins l'àmbit comunitari cal destacar una eina que s'està donant a conèixer amb molta força durant els darrers anys, els projectes d'aprenentatge servei. L'aprenentatge servei és una proposta educativa que promou el compromís social, combinant processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un programa ben articulat on les persones participants es formin treballant sobre necessitats reals de l'entorn per millorar-lo i transformar-lo (García, Sánchez i Mayor, 2012). Per tant, és una proposta que combina l'aprenentatge amb un servei a la comunitat.

Per altra banda, cal destacar que els joves en situació de risc social és una realitat a les escoles. Les necessitats que aquests tenen són diverses i necessiten d'intervencions globals que

impliquin una continuïtat en el temps i que connectin amb els seus interessos i siguin atractives per ells i elles. Per aquest motiu, el present treball es basa en una proposta pràctica basada en un projecte d'aprenentatge servei dirigit a alumnat en situació de risc social. L'objectiu del mateix vol ser treballar a través de la transversalitat de l'actuació, és a dir, millorar les competències socials i fomentar hàbits saludables a l'hora que realitzen un servei a la comunitat. El projecte es basa en una activitat extraescolar que dura tot un curs escolar i inserida dins del projecte educatiu de l'escola.

Molts són els estudis que justifiquen l'entrada de noves figures de l'àmbit social a les escoles per poder donar resposta a les noves necessitats que han sorgit. En aquest sentit, es coincideix en que l'educador social pot ser, gràcies a la seva formació i capacitació, la figura professional adequada per poder atendre i prevenir situacions que, a dia d'avui, el personal de les escoles no poden donar resposta. L'alumnat i les seves famílies necessiten una intervenció que vagi més enllà de la part acadèmica i que tingui en compte la seva globalitat. Per aquest motiu, és necessari reivindicar l'aparició de la figura a les escoles i donar-li estabilitat en el temps.

Objectius

1. Objectiu general: Justificar la incorporació de la figura de l'educador social als centres d'educació secundària.
 - 1.1. Revisar la bibliografia existent en relació al tema.
 - 1.2. Analitzar la situació escolar actual
 - 1.3. Analitzar les particularitats del sistema educatiu de les Illes Balears
 - 1.4. Revisar les causes que justifiquen la incorporació de l'educador/a social al centre
 - 1.5. Especificar les funcions de l'educador social als centres d'educació secundària.

2. Objectiu general: Descriure una proposta de treball amb joves en situació de risc social a nivell comunitari a través d'un programa d'aprenentatge servei.
 - 2.1. Definir què és un programa d'aprenentatge servei
 - 2.2. Justificar la seva integració a l'àmbit escolar i comunitari.
 - 2.3. Desenvolupar una proposta de projecte d'aprenentatge servei.
 - 2.4. Establir mecanismes que afavoreixin la inclusió de l'alumnat en situació de risc social.
 - 2.5. Afavorir la participació en activitats fora de l'horari lectiu.
 - 2.6. Vincular l'escola i a l'alumnat participant del projecte a la comunitat
 - 2.7. Afavorir l'aprenentatge a través d'un servei a la comunitat.
 - 2.8. Establir ponts de vinculació entre l'educador/a social i l'alumnat.

Metodologia

El següent treball s'ha realitzat a partir d'una revisió i investigació sobre bibliografia existent en relació a la figura de l'educador/a social als centres educatius. La revisió bibliogràfica s'ha realitzat a bases de dades com *Dialnet*, *Google Scholar*, *ERIC* i *Redinet*. S'ha fet recerca d'articles publicats recentment, tot i que s'ha fet ús de bibliografia més antiga degut a la importància dels autors en relació a la temàtica. Per altra banda, també s'ha fet ús de llibres relacionats amb la pedagogia social.

La segona part del treball consta d'un projecte d'emprenedoria que sorgeix com a resposta a la necessitat d'incorporar la figura de l'educador/a social als centres educatius i de que aquests puguin dur a terme accions preventives i d'intervenció dins el marc escolar. Per a la realització del mateix s'ha portat a terme una revisió bibliogràfica específica i concreta del tema, dels autors i autores més rellevants de l'àmbit de l'aprenentatge servei per poder, finalment, definir una proposta d'intervenció comunitària a través d'un projecte d'aprenentatge servei per a joves en situació de risc social.

1. Contextualització del marc escolar: Els reptes socials i educatius actuals de l'escola

1.1.Situació actual de l'educació a les Illes Balears

Les darreres dades publicades pel Ministeri d'Educació, Cultura i Esport com un avanç del darrer curs escolar finalitzat (2016/2017) ens mostren que les matrícules a nivell estatal als ensenyaments de règim general han augmentat un 0'2%, passant de 8.113.239 matrícules el curs 2015/2016 a 8.127.832. A les Illes Balears la tendència ha estat similar, augmentant el número d'alumnes el curs 2015/2016 178.055 a 178.761 el curs 2016/2017.

Si analitzem l'alumnat matriculat segons la titularitat del centre, podem observar que 116.698 alumnes ho estan a centres públics mentre que 62.063 ho estan a centres privats. Durant el curs 2015/2016 la tendència va ser de 115.288 a centres públics i 62.767 a centres privats. A nivell nacional també es manté el major nombre d'alumnat matriculat a centres públics (5.501.663 durant el curs 2015/2016) respecte al nombre d'alumnat matriculat a centres privats 2.611.576. La tendència durant el curs 2016/2017 va ser de 5.490.715 a centres públics respecte als 2.637.117 dels centres privats (vegeu el quadre 1, annex 1).

Les darreres dades, curs 2015/2016, en relació al percentatge d'alumnat que es gradua en secundària, a nivell estatal es situa al voltant del 79.3%, mentre que a les Illes Balears aquesta taxa es situa al 70%. Les taxes més baixes de graduació es troben a Ceuta, amb un 68'9% i a Melilla, on el percentatge és de 61'6%. Les comunitats autònomes on la taxa de graduació és més alta són Principat d'Astúries, amb un 87'8%, seguit del País Basc (86,8%) i Cantàbria, amb un 86,2 de graduació (vegeu el quadre 2, annex 1).

El percentatge d'alumnat estranger als ensenyaments de règim general per nivells situa a les Illes Balears molt per sobre de la mitja estatal. La mitja en secundària es situa al 9%, mentre que a les Illes Balears aquesta es situa al 14%. Aquest fet es manté a tots els nivells acadèmics, llevat d'altres programes formatius on la mitja es situa molt per davall (23% a nivell estatal i 9,6 a les Illes Balears). Si analitzem aquestes dades segons la titularitat del centre, el percentatge d'alumnat estranger és superior als centres públics, i es manté la tendència a tots els nivells a excepció d'altres programes formatius. A secundària aquesta diferència és especialment

rellevant, situant-se al 16,2% als centres públics i a un 10,6% als centres privats (vegeu el quadre 3, annex 1).

El percentatge d'alumnat d'educació secundària obligatòria que promociona a nivell autonòmic és del 88,7% a primer, 85,7% a segon, 85,5% a tercer i 86,7% a quart curs. Les diferències entre els centres públics i els centres concertats i privats és rellevant ja que la promoció és superior en els centres privats i/o concertats, superant en tots els nivells el 90% mentre que als centres de titularitat pública es mantenen pròxims al 80% en tots els nivells, a excepció de primer curs, que es situa en un 86,2%. Si tenim en compte el número de matèries superades, el percentatge d'alumnes que promocionen amb algunes matèries no superades és significativament baix als centres privats, mentre que als centres concertats i públics és bastant superior, essent aquest darrer el que té més nombre d'alumnes que promocionen amb matèries suspeses.

Per tant, podem extreure una sèrie de conclusions a partir d'aquestes dades:

- Hi ha estabilitat en el número de matrícules, tant a nivell estatal com a nivell autonòmic.
- Hi ha hagut un augment en les matrícules a centres privats i aquestes han disminuït als centres de titularitat pública. La tendència és la mateixa a nivell estatal com a nivell autonòmic.
- A les Illes Balears hi ha una taxa de graduació baixa al nivell de secundària.
- Hi ha un alt percentatge d'alumnat estranger, que es localitza especialment als centres de titularitat pública.
- El nivell de promoció es manté similar a tots els cursos de secundària i és significativament més alta als centres privats que als centres concertats i públics.

Pascual (2017: 50-52) a partir de l'anàlisi fet a l'Anuari d'Educació de les Illes Balears (2017) afegeix que:

- Hi ha un nivell alt de repetició de curs a l'educació primària i educació secundària obligatòria, destacant el primer curs d'ESO amb un 13,3 %.
- A l'Ensenyament secundari obligatori un 21,4 % de l'alumnat de Balears (19,3 % al conjunt de tot l'Estat) no obté el títol de graduat en secundària.
- L'abandonament educatiu¹. L'any 2015 aquest indicador supera la mitjana estatal, assolint el 26,7 %. Aquesta taxa continua sent més alta entre els homes (31,5) que les

¹ L'indicador d'abandonament educatiu es calcula a partir del percentatge de joves entre 18 i 24 anys que no han completat els estudis de secundària de segona etapa i tampoc segueixen cap tipus d'educació-formació.

dones (21,6) i, igual com amb altres indicadors, es detecta una millora progressiva tant al conjunt de l'Estat com a les Balears

- La despesa pública general per alumne (de centres públics i concertats) a Balears sol ser superior a la mitjana espanyola: l'any 2014 la inversió per alumne és de 4.808 euros. Mentrestant, el percentatge d'alumnat receptor de beques a batxillerat i formació professional continua sent baix, no arribant a la meitat de la mitjana estatal.
- Les estudiants dones se situen en una posició més favorable que els homes als ensenyaments de règim general, atenent les taxes d'ideïtat, retard, graduació i abandonament. Als ensenyaments d'adults hi ha majors percentatges de participació en formació de les dones entre els 25 i 64 anys.

Davant d'aquests indicadors, cal fer un repàs del context en el qual es troba submergit la realitat educativa de les Illes Balears. En primer lloc, tal com indica Pascual (2017), les taxes d'activitat i ocupació de les Illes Balears són superiors a les taxes estatals, especialment durant la temporada turística (entre el segon i tercer trimestre de l'any) i, en el cas dels menors de 25 anys, principalment durant el tercer trimestre de l'any (entre juliol i setembre). Aquest fet es dona amb més intensitat en el cas dels homes. L'obertura del mercat laboral de Balears a la contractació de mà d'obra juvenil es pot traduir en vulnerabilitat ja que, com més nivell educatiu, major nivell d'ocupació de la població activa en general. Per contra, les taxes més altes d'atur les tenen aquells que tenen un nivell inferior a la segona etapa de l'educació secundària.

Per tant, podem concloure que les característiques del nostre mercat laboral influeixen fortament en el nostre sistema educatiu de forma negativa, tal i com les dades anteriorment analitzades demostren. Per tant, cal fer repensar el model educatiu perquè pugui fer front a aquesta inestabilitat. Es requereixen grans esforços que rompin amb els indicadors abans esmentats i fomentin itineraris educatius que promoguin estabilitat en un futur. Cal, per tant dur a terme canvis estructurals que minvin les característiques d'un sistema educatiu inestable que es concreti en intervencions factibles que replantegin el panorama educatiu.

1.2.L'escola del segle XXI

L'escola és un reflex de la societat i el marc, per excel·lència de prevenció de determinades situacions. L'institució escolar tradicional va ser creada per donar resposta a les necessitats del moment. Tot i els grans canvis que hem patit a la nostra societat, l'escola sembla aliena i es

manté tradicional sense adaptar-se a les noves realitats. Així doncs, no és res nou afirmar que l'escola està en crisi.

Per fer un anàlisi rigorós de la situació escolar i de la construcció de la nova pedagogia social cal plantejar-se quines són les característiques de la societat actual i les problemàtiques socials que estan tenint i tendran un impacte en l'educació i que han d'incidir en la pedagogia social. March i Orte (2014) fan un anàlisi de les característiques de la societat actual i del seu impacte dins la institució escolar:

En primer lloc, els autors destaquen els processos d'exclusió social com la característica més significativa de la societat actual. Ens trobem davant d'una situació de falta i incapacitat del sistema d'integració social que origina una fractura social al voltant de dos pols desiguals. Els autors analitzen aquesta desigualtat com a conseqüència del triomf del neoliberalisme, amb totes les contradiccions econòmiques i socials, i la pròpia crisi de la socialdemocràcia, la qual està qüestionant els elements que contenen i pal·liaven la desigualtat estructural: els sistemes de benestar i els seus mecanismes de distribució i redistribució.

En segon lloc, una altra característica és l'impacte que han tingut noves tecnologies de la comunicació i de la informació, la generalització inicial d'Internet i la construcció d'una autèntica globalització i mundialització tecnològica de caràcter interactiu. Aquesta transformació afecta a tots els àmbits, i també ho fa en la institucionalització educativa, en els processos d'aprenentatge-ensenyament, l'accés a aquests nous mitjans de comunicació o en la utilització plural d'aquests mitjans per part dels diversos sectors socials, de les pròpies institucions socials i de les mateixes administracions educatives.

En tercer lloc, el segle XXI també es caracteritza per l'augment dels moviments migratoris entre països. Per tant, és un element important a tenir en compte des de la perspectiva de la integració social d'aquests col·lectius ja que l'escola és el context més important per a que la realitat d'aquest fenomen no desemboqui en un problema de racisme, xenofòbia, incomunicació o violència social. Tot això requerirà un treball amb les famílies, la comunitat i tot l'entorn social i comunitari.

D'altra banda, un altre canvi significatiu i que influeix a les escoles es refereix a les famílies, les quals, progressivament, han anat i segueixen sofrint canvis en la seva estructura, relacions

internes i funcions. Els canvis en les funcions educatives de la família i la seva transferència a la institució escolar necessiten una reflexió i acció per part de la pedagogia i l'educació social: s'ha d'aprofundir en l'anàlisi de les famílies i en els processos de formació d'aquests professionals; en la posada en marxa de programes col·laboratius entre la institució escolar, les famílies i els centres comunitaris de cada territori amb l'objectiu de reforçar els mecanismes de socialització i els factors de protecció social, i en el procés per aconseguir competències socials de caràcter individual i comunitari.

Finalment, l'envelliment de la població ha de ser una qüestió a tenir en compte ja que afecta a molts àmbits de la nostra societat. Dins l'àmbit educatiu, el nou rol que els padrins tenen en relació amb l'educació dels seus néts com a conseqüència dels canvis familiars, la incorporació de la dona al mercat de treball o les despeses que suposa actualment tenir fills, implica reflexionar i debatre sobre el nou paper dels padrins i de les implicacions que té sobre l'educació.

En definitiva, la societat ha evolucionat i ens trobem a una realitat totalment distinta la qual requereix canvis per part de la institució escolar per poder afrontar els nous reptes que aquests canvis ens plantegen. García (2009) afegeix que la missió de l'educació ha de ser la de contribuir a la formació de ser humans integrals, crítics, autogestors i reflexius. Per això es necessita treballar per una educació que sigui capaç de produir modificacions significatives a l'entorn en el qual es troba, de tal manera que contribueixin a erradicar les desigualtats i les injustícies socials, procurant no homogeneitzar la població, sinó que tenguem en compte les particularitats i experiència vital, tot i que aquesta només estigui lligada al grup familiar.

1.3.La convivència i el conflicte escolar

L'escola és un reflex de la plena actualitat. L'escola s'enfronta a una sèrie de problemes que són el reflex de la societat en la que vivim, la qual es presenta, de cada vegada més complexa i diversa. Un exemple seria els problemes derivats de la convivència i el conflicte escolar. En aquest sentit, "tot el que se refereix a l'educació s'inscriu en contexts complexos que requereixen respostes i solucions a la mateixa vegada complexos, interdisciplinars i multifactorials" (Tourinán, 2010: 7). El conflicte es valora com un element cosubstancial a les relacions interpersonals; per tant no només és present sempre que existeix convivència amb altres persones, sinó que és necessari per avançar. El problema apareix quan la comunitat

educativa és incapaç de donar una resposta positiva i utilitza mètodes agressius i violents o eludeix la seva responsabilitat (Orte, Vives i Escoda, 2010).

Des de la perspectiva de la intervenció de la pedagogia social, convé, en primer lloc, distingir entre violència i agressivitat, tot i que és comú confondre ambdós conceptes. En primer lloc, l'agressivitat és un tret biològic, és una resposta instintiva mentre que, contràriament, la violència depèn del factor cultural-emocional, és apresada i moldejada pel context on vivim. Touriñán (2010: 7-8) apunta que hi ha tres qüestions que fonamentaran la possibilitat de resposta al problema de la violència en el context escolar:

- La violència que es dona dins l'espai escolar ha d'entendre's com una actuació d'agents, no de subjectes compulsius sense autonomia o responsabilitat.
- La complexitat estructural de la violència ens inclina a posar èmfasis a l'aspecte educatiu i volitiu de l'acció educadora.
- El caràcter empíric (experiencial) i no conceptual de la relació convivència-violència, exigeix qualificar i especificar els espais de convivència, amb l'objectiu d'entendre el propi espai convivencial escolar (aula, transport, pati, zones d'oci i esport, menjadors...) com un espai pedagògicament programat per educar en determinades edats i ajustat als principis d'intervenció pedagògica.

Orte, Vives i Escoda (2010) distingeixen distintes tipologies de conflicte escolar:

En primer lloc, la conducta disruptiva fa referència a qualsevol conducta que dificulta l'ordre i la disciplina dins l'escola i el benestar educatiu de l'alumnat escolaritzat (Sanders i Hendry, 1997, citat per: Ararteko, 2006). Aquest tipus de conducta es pot manifestar de formes molt diverses (interrupcions, renous constants, rialles i bromes fora de lloc...) i, la percepció de la intencionalitat que es té pot variar segons el professional tot i que la intenció explícita de l'alumnat és de satisfacció d'una necessitat (Ararteko, 2006).

En segon lloc, l'absentisme escolar són absències a alguna o a totes les classe. Es parla d'absentisme ocasional, intermitent o crònic. A la Instrucció 5/2017 de 20 de juny de 2017 del director general d'Innovació i Comunitat Educativa per regular l'absentisme escolar als centres escolars sostinguts amb fons públics durant el curs 2017-18, es distingeix entre l'alumnat que falta a l'escola ocasionalment però que aquest fet no suposa cap risc d'abandonament del

sistema escolar, problemes d'aprenentatge ni d'integració a l'aula ja que aquests infants compten amb una xarxa familiar i social que els dona suport i les situacions en que aquestes xarxes no existeixen i les faltes d'assistència es converteixen en motiu d'intervenció pel risc que suposen quant a la socialització i l'accés als recursos laborals i econòmics d'aquests infants quan siguin majors.

En tercer lloc, les agressions dels estudiants cap als docents. Són conductes que poden tenir diferents formes, des de faltes de respecte i agressions verbals, fins a l'agressió física, indirecta o directa (Ararteko, 2006).

Ararteko (2006), en quart lloc, destaca que, tot i que siguin poc freqüents les agressions físiques directes per part dels docents cap a l'alumnat, s'han d'incloure i tenir en compte les agressions verbals i actitudinals com: tenir mania, ridiculitzar, amenaçar, absentisme del professorat, arribar tard...

Per altra banda, un altre tipus de conducta que cal destacar és el vandalisme, entès com la:

Conducta antisocial contra la institució que, unes vegades reflexa problemes de relació interpersonal amb alguns adults del centre als que se'ls intenta provocar danys indirectament, altres amb un rebuig generalitzat contra el sistema escolar, i altres un desajust social que no té a veure única ni especialment amb el col·legi o l'institut. Aquestes conductes poden també interpretar-se com manifestacions d'un procés de deteriorament progressiu de la valoració d'allò públic. Efectivament, juntament a situacions més greus de robatoris o destrucció de material del centre, que són relativament esporàdiques sobretot en determinats centres, no és infreqüent trobar-se en canvi en la immensa majoria d'ells actituds de falta de cura de l'espai i el material escolar (Ararteko, 2006: 44).

Finalment, cal fer especial esment a un dels principals problemes al qual ha de fer front l'escola actual: l'assetjament escolar. L'assetjament escolar ha adquirit una gran atenció internacional durant les darreres dècades el que, no en poques ocasions, ha estat motivat per les greus conseqüències de la problemàtica, tals com el suïcidi d'escolars sotmesos a situacions de maltracte per part dels seus iguals, que tot i que no són la tònica dominant en els centres escolars han estat amplificats en quasi tots els països pels mitjans de comunicació (Yonemaya i Naito,

2003). Destaquen una sèrie d'elements relativament consensuats que permeten destacar les següents característiques definitòries (Olweus, 2010):

- És un subtipus de comportament violent
- Implica un ampli ventall d'accions negatives que inclouen dimensions física, psíquica i social, que es produeixen de forma repetitiva durant un prolongat període de temps i que perjudiquen a la persona a la qual es dirigeixen.
- Caràcter deliberat, és a dir, hi ha un objectiu conscient de ferir i fer mal a la víctima.
- Asimetria o desequilibri de poder entre l'agressor/a i la víctima, ja sigui percebut o real, a nivell físic, psicològic i/o social, implicant un abús de poder
- En general s'entén que hi ha una absència de provocació per part de la víctima
- Pot ser obra d'un individu o un grup, mentre que l'objectiu pot ser un únic individu o varis, tot i que generalment sol ser un únic alumne/a.

El maltractament entre iguals es pot dur de formes molt distintes: a través de l'exclusió social, que pot realitzar-se de forma activa (no deixar participar) o per omissió (ignorar); l'agressió física també s'exerceix directament o de forma indirecta (robant, rompent propietats de la víctima...); l'agressió verbal es distingeix igualment entre la seva manifestació directa (insultar o posar malnoms), i altres més sutils com xerrar malament d'ell o ella o semblar rumors nocius; les amenaces, ja sigui amb l'objectiu d'intimidat, com si s'obliga a fer alguna cosa sota amenaces; l'assetjament sexual que es pot produir tant mitjançant conductes físiques com verbals i finalment, cal afegir que recentment s'ha observat una nova forma de maltractament amplificant els tipus anteriors mitjançant els mitjans tecnològics i situant a la víctima en una posició de major indefensió i sensació de ridícul (Ararteko, 2006).

A tot això, cal afegir que una de les principals limitacions del discurs clàssic sobre l'assetjament escolar consisteix en haver obviat l'anàlisi del gènere, tant en la seva dimensió expressiva com performativa (Carrera, 2013), masculinitzant la problemàtica de l'assetjament. Per als nins exercir la violència cap als iguals que no conformen el gènere d'una forma hegemònica seria una pràctica favorable per créixer en la jerarquia del grup (Stoudt, 2006), essent els nins que transgredeixen les fronteres de la masculinitat hegemònica més fortament castigats per aquest fet pels seus companys (Martino i Pallotta-Chiarolli, 2003), fet que no sorprèn en una societat amb una assimètrica deshabilitat social que infravalora els trets, valors i conductes "femenines". En relació a les nines, aquestes utilitzaran més habitualment la violència verbal o psicològica

com una forma de competir i rivalitzar per les relacions afectivo-sexuals en el grup d'acord amb les normes de socialització de la "feminitat".

1.4.La família i l'escola

Les relacions entre la família i l'escola han estat objecte de reflexió i anàlisi des de fa temps. Tradicionalment, les funcions de la família i l'escola han estat clarament definides i dividides, de manera que la família s'encarregava de la socialització dels infants mentre que l'escola era la responsable de l'ensenyament de coneixements. Els canvis que s'han produït a la societat han provocat un gir i les fronteres entre ambdues institucions s'ha anat desdibuixant de tal manera que l'escola ha anat anat assumint molts d'aspectes de la socialització primària que abans corresponien a les famílies. El que és cert és que ambdues institucions constitueixen contextos d'aprenentatge d'importància vital i són corresponsables de formar a les noves generacions. Per tant, no ens podem plantejar l'educació de les generacions futures sense tenir en compte el paper de les famílies i potenciar la participació d'aquestes en el procés d'ensenyament i aprenentatge. De la mateixa manera, la família comparteix el seu rol com agent educatiu amb altres instàncies, a més de l'escola, com podem ser els mitjans de comunicació, les xarxes socials i els grups d'iguals (Orte, Gomila i Amer, 2014).

La família actual poc té a veure amb la família tradicional. S'han produït canvis en tots els nivells: estructura, funcions, formes d'organització i de relació. Tot i això, els processos de socialització familiar segueixen essent essencials pel desenvolupament educatiu dels infants (Musitu i Garcia, 2004). La OCDE (2011) subratlla la important influència de la família a través de la implicació en els primers anys de primària dels infants i com aquesta té un paper clau sobre l'èxit escolar/acadèmic dels seus fills i filles. Tot i això, tradicionalment les relacions entre l'escola i la família no han estat exemptes de problemes. És per aquest motiu que cada vegada és més necessària la incorporació i el treball de professionals que puguin estimular la relació entre famílies i l'escola com a factor de resiliència per millorar el rendiment dels alumnes, reduir els comportaments de risc en l'adolescència, promoure un desenvolupament saludable i fer possible l'acompliment de les expectatives de l'alumnat (Powell, 1992, citat per: Sallarés i Vilaregut, 2009), com també treballar perquè els pares siguin capaços d'aconseguir la responsabilització conjunta en la resolució de problemes, exercir les seves funcions, garantir la comunicació fluida entre mestres i pares i treballar de forma coordinada quan apareguin qüestions que preocupin en relació al desenvolupament i els aprenentatges al llarg de l'escolaritat (Sallarés i Vilaregut, 2009).

Orte, Gomila i Amer (2014) sintetitzen les propostes i models de relació entre la família i escola de diversos estudis en dues qüestions importants:

- L'escola ha de ser concebuda com una comunitat global. La relació ha d'estar fonamentada sobre la cooperació i interdependència, en àmbits diferents o especialitzats, però sobre una base d'igualtat entre les parts.
- El lideratge de l'escola en el procés de desenvolupament de dinàmiques de participació - col·laboració amb la família i la comunitat, i la necessitat de dotar amb formació i recursos als professionals per capacitar-los en el desenvolupament d'aquestes iniciatives.

1.5.La xarxa de serveis socials i recursos comunitaris

L'escola es troba situada en un context on hi conviuen altres entitats i serveis, les quals desenvolupen tasques que poden complementar la tasca que es fa des de l'escola. Com hem comentat a l'apartat anterior, la família juga un paper primordial i, en alguns casos, es troben desconcertades de com exercir la seva funció parental o cerquen ajuda per donar resposta a situacions inesperades de les quals no es veuen capaços de solucionar. En altres casos, la negligència és tal que l'escola ha d'actuar seguint la normativa vigent i comunicar les situacions de risc a recursos externs perquè s'actui. Aquest seria el cas d'absentisme escolar, situacions en que es té sospita o constància que hi ha maltractament, conductes de risc de l'alumnat... Per aquests motius es fa prioritari el treball en xarxa, perquè en aquestes ocasions se li demana a l'escola funcions i tasques que difícilment pot assumir, i molt menys si intenta fer-ho de manera aïllada o amb intenció substitutòria. Per aquests motius necessita d'una acció col·laborativa amb altres serveis (ja siguin socials, de salut, de protecció, de lleure...) que mobilitzin les potencialitats de cada servei i afavoreixi el benestar del nostre alumnat.

De la mateixa manera, no només es tracta d'aprofitar els recursos i serveis quan hi ha situacions d'emergència o necessitat, sinó aprofitar les potencialitats que ens brinda la comunitat i promoure llaços de col·laboració entre entitats que potenciïn vincles i treballin en una mateixa direcció, aportant el seu gra d'arena en cada un dels objectius que es plantegin. En paraules de March i Orte, "es tracta de rompre les muralles entre l'escola i el món exterior, possibilitant que la gent de fora entri i que la gent de dintre surti per seguir aprenent" (March i Orte, 2014: 22). Implica una escola oberta que es connecti amb altres centres educatius i amb la comunitat en general.

En aquest sentit, l'educador social pot tenir un paper primordial en el treball en xarxa, potenciant els vincles entre els recursos comunitaris i afavorint les relacions entre els mateixos. Crua i Barceló (2005) afegixen que l'educador social pot ser impulsor del treball en xarxa a través de diverses estratègies:

- Mostrant la rentabilitat, la riquesa de l'intercanvi, l'augment d'eficàcia i de la comunicació entre professionals.
- Destacant la importància que pot aportar la pluralitat de les visions davant de les situacions.
- La possibilitat d'actuar amb unificació de criteris i de reforç mutu en els diferents àmbits educatiu i escolar.
- El sentiment de suport que comporta el treball en xarxa entre els participants.
- Implantant actuacions col·laboratives i/o complementàries com a resposta a les necessitats dels infants i joves.
- El reforç de les propostes i demandes presentades de manera conjunta a les administracions.
- Fer que sorgeixin accions concretes i assumibles des dels diferents professionals amb un grau d'esforç d'acord amb les seves possibilitats reals.

Per tant, l'educador social pot ser un canal que permeti treballar, a través del treball en xarxa, situacions de risc social, tant d'infants i joves com de les seves famílies, afavorir la diversitat de l'alumnat i dur a terme accions preventives. Ballester (2014) afegix que el treball en xarxa permet vincular diversos tipus de factors que influeixen en la qualitat de l'educació: ajuden a prestar atenció i a completar els processos de l'aula, tant en els anàlisis de les necessitats educatives i socioeducatives, com en l'anàlisi de les ofertes educatives d'un territori.

2. L'educador social als centres educatius

2.1. Justificació: la pedagogia social a l'àmbit escolar

El centre escolar és un clar reflex de la societat en la que vivim, canviant i en continua evolució. S'ha d'adaptar a la societat i als seus canvis, a les seves inquietuds, preguntes i necessitats. Situacions que es donen en l'actualitat com les incorporacions del col·lectiu d'immigrants, les noves tendències i models familiars, l'avanç vertiginós de les tecnologies, convivència amb el consum de substàncies, entre altres fets, exigeixen que l'escola doni respostes socioeducatives a les problemàtiques que sorgeixen en el context escolar (Arrikaberri et al., 2013).

En aquest sentit és evident que molts són els problemes, dificultats, necessitats i obstacles que planteja l'educació a dia d'avui i cada vegada són més els professionals que veuen al model d'ensenyament tradicional incapaç de resoldre el problema de fracàs escolar, absentisme, violència, hàbits d'estudi inadequats, poca implicació d'algunes famílies, exclusió social i educativa... L'escola ha demostrat ser incapaç per sí mateixa de gestionar les dificultats de convivència que es donen en el seu interior i, en el millor dels casos, troba límits normatius i de concepció quan pretén estendre la seva acció més enllà de l'entorn escolar (Parcerisa, 2008).

El que sembla evident és que l'escola té la necessitat d'avençar cap a una vertadera formació integral adaptada a les necessitats individuals de cada alumne/a en una realitat socioeducativa cada vegada més complexa i diversa així com la necessitat d'establir ponts de comunicació entre la família i el centre escolar, i entre aquest i el seu context social, aprofitant tots els recursos que brinda (Galán, 2008).

Per una banda, cal destacar que la dimensió social de l'educació és un objectiu poc assumit i romput per la institució escolar, que sí pot assumir l'Educació Social (Orte, 2008). March i Orte (2014) ja alertaven de que en el procés de construcció de la pedagogia social s'havia produït un oblit de la institució escolar. És necessari destacar en primer lloc les extraordinàries aportacions que l'Educació Social pot fer a l'educació "escolar", tradicionalment coneguda com formal. En aquest sentit, si bé fins fa poc l'Educació Social es definia per oposició a l'educació formal, és a dir, a qualsevol intervenció educativa estructurada que no fos l'escolar les coses han canviat bastant durant la darrera dècada. Tot i això, avui en dia ningú dubtaria de que "les relacions entre l'escola i serveis socials des de la lògica de la intervenció professional són considerades com imprescindibles per la consecució dels objectius que persegueixen ambdues institucions"

(Oliver, 2014: 105). D'aquesta manera, es posa en relleu que l'Educació Social i Escolar no són estranyes, i es critica constructivament la típica taxonomia d'educació formal, no formal e informal, que en la pràctica constitueixen una única realitat, afirmant que l'educació social és, per necessitat, social (Petrus, 2004).

Álvarez (2013) destaca que, després d'anys d'intervenció en la pràctica quotidiana, es va arribar a la conclusió de que la institució educativa podia ser, en molts de casos, el marc idoni de prevenció de determinades conductes i, en el seu defecte, la detecció primerenca d'indicadors que puguin advertir l'inici de la mateixa. També va concloure en la consideració de que la feina que s'ha de realitzar en relació a aquestes conductes necessita de continuïtat interna dins l'institució per part de professionals especialistes, fet que dóna coherència a la intervenció i permet assolir millors resultats. Per tant, la conclusió que podem extreure és que es necessita una intervenció integral que, tot i que no s'ha de centrar únicament en la institució escolar, troba en ella possibilitats (i limitacions) que permeten que l'abordatge sigui ràpid i efectiu.

És per aquest motiu que el caràcter essencialment educatiu de l'Educació Social és l'aspecte més significatiu de les aportacions al marc escolar. Sense cap dubte, l'Educació Social proporciona a l'escola una nova manera d'entendre i desenvolupar les coses, unida a una sensibilitat i metodologia per interpretar i entendre-les (Castillo, 2013).

Les funcions de l'educador escolar abarcarien l'actuació en tot allò que puguem englobar dins de l'educació integral de l'alumnat. Funcions sintetitzades en el codi deontològic de l'educador i educadora social, elaborat per l'Associació Estatal d'Educació Social (2004), en tres tipus d'actuacions: de context (accions dirigides a dotar de recursos al context educatiu); de mediació i de formació. Galán (2008) justifica la incorporació de l'educador social als centres educatius partint de les següent premises:

- La necessitat de fomentar i millorar els canals de comunicació que millorin la intervenció entre el centre escolar i la família.
- Les necessitats que es deriven dels contextos en els quals es troben immersos els mateixos centres educatius.
- Les pròpies característiques psicològiques, socials i familiars que presenten els menors.
- L'objectiu d'avançar cap a una educació integral de tots els alumnes.

- La realitat socioeducativa, també cada vegada més complexa, dels propis centres educatius, que demanda la incorporació i col·laboració de nous professionals que complementin educativament i atenguin i intervinguin en situacions problemàtiques que són traslladades de la societat a l'escola.
- La complexa realitat social que vivim en l'actualitat que exigeix a l'escola donar noves respostes socioeducatives tant en matèria de prevenció, atenció a les necessitats, així com d'intervenció davant de problemàtiques que sorgeixin en el context escolar.

La tasca de l'educador social, per tant, es basa en l'acompanyament entès com el "reconeixement de la persona per facilitar la transformació, entenent l'acció educativa com un procés de canvi vinculat als moments d'aprenentatge" (Maños i Lorente, 2003: 226-227). La introducció dels i les educadors/es socials en els centres escolars no es pot limitar a la solució de situacions que el professorat no sap resoldre, sinó que ha d'oferir noves possibilitats al sistema en el seu conjunt. Un procés que es configura com una oportunitat que va més enllà d'una simple col·laboració tècnica, i que com tot procés de calat, requereix temps.

2.2. Les funcions de l'educador social a l'escola

Les funcions dels educadors i educadores socials estarà lligat i vinculat al centre educatiu on realitzen la seva tasca, així com a la realitat de l'entorn i a les necessitats particulars de l'alumnat que forma la comunitat educativa. Tot i això, és evident que hi haurà una sèrie de funcions troncal i similars que hauran de desenvolupar els professionals de l'àmbit social sigui quina sigui la realitat del seu centre.

Els educadors socials reuneixen un ventall de competències més especialitzat, centrat en aspectes tan diversos com el seguiment, la proximitat, la comunicació o la mediació (Castillo, 2013). Galán, Castillo i Pellisa (2012: 60) destaquen les següents:

- Preocupació per la superació de les desigualtats i dels processos de discriminació.
- La promoció dels drets personals i socials en el marc escolar.
- El coneixement i la relació positiva, de col·laboració i cooperativa amb la comunitat social circundant, del context social a on s'ubica el centre escolar i d'on procedeixen els alumnes.
- La capacitat per recabar, compartir i traspassar informació necessària en la resolució de conflicte, definint les estratègies d'actuació més adequades.

- La promoció de les coordinacions i els moments de trobada entre els diversos agents educatius i els docent, dins i fora de l'escola, afavorint l'entrada d'agents comunitaris externs, compartint esforços i línies de feina consensuades.
- La importància resultat del desenvolupament del vincle educatiu i afectiu, i del contracte pedagògic en el marc de les relacions escolars, així com a través de la introducció de les relacions d'ajuda mútua.
- La introducció dels itineraris educatius integrals, superant la fragmentació de les etapes, centrades en allò estrictament curricular i en el desenvolupaments dels aprenentatges.
- La sensibilitat per altres elements fonamentals del procés educatiu, especialment en l'àmbit de les actituds i dels valors, atenent a una formacio més integrada en clau de ciutadania responsable i solidària.
- L'adopció, en el marc de les relacions tutorial, de la pedagogia de l'acompanyament.
- La introducció de la pedagogia de la resiliència o capacitat de les persones per afrontar de forma creativa les seves pròpies dificultats i seguir participant sosteniblement en els seus diversos contextos de relació
- La capacitat per dissenyar i proposar respostes educatives, globals i implementades des d'una perspectiva transversal.
- La competència de dissenyar i implementar programes especialitzats.
- La promoció de la cultura en l'àmbit escolar com un lloc de trobada de l'acte educatiu.
- La preocupació per l'establiment i la consolidació d'instruments i dinàmiques d'avaluació en els diversos processos educatius.

En concret, podem destacar que les competències esmentades estan vinculades a un anàlisi inicial de la realitat educativa del centre i a promocionar la convivència pacífica a través de diferents programes, ja siguin de prevenció com d'intervenció directa, elaborar programes encaminats al desenvolupament d'habilitats socials, millorar i prevenir conflictes, intervenir en el procés de mediació, establir ponts entre les famílies i l'escola, promocionar escoles de mares i pares així com establir relacions entre l'escola i el context social. La majoria d'autors coincideixen en què la figura de l'educador/a social haurà d'incorporar-se com un membre integrat en el Departament d'Orientació del centre. Galán (2008) agrupa les funcions que l'educador/a social podria desenvolupar:

- Anàlisi de les necessitats i factors de risc, disseny i desenvolupament de programes socioeducatius.

- Prevenció i control d'absentisme escolar.
- Vetllar pel compliment de les normes de permanència de l'alumnat en el centre o recepció de l'alumnat en el transport escolar.

Per altra banda, Crua i Barceló (2005) defineixen que en el context de l'equip, l'educador social haurà de determinar les necessitats de treball en xarxa i la seva viabilitat. Per tant, haurà de:

- Analitzar les característiques del context d'actuació
- Identificar la tipologia dels centres escolars, tant de primària com de secundària.
- Establir les necessitats d'estructuració de la coordinació, determinar els canals de comunicació viables, veure les possibilitats d'actuació conjuntes.
- Detectar les necessitats de la població referents a l'educació formal.

Per altra banda, Arrikaberri et al., (2013) afegeixen que les funcions que haurà de dur a terme un educador/a social en un centre educatiu seran les següents:

Funció preventiva:

- Detecció i valoració de necessitats educatives associades a situacions de risc.
- Detecció i prevenció de factors de risc que puguin derivar en situacions educatives favorables.
- Col·laboració en la prevenció i tractament de l'absentisme escolar.
- Prevenció de qualsevol tipus de violència.
- Implementació de programes de prevenció d'hàbits no saludables amb alumnes, pares i mares i la resta de la comunitat educativa.

Funció mediadora:

- Mediar en situacions de conflicte escolar, extraescolar i/o familiar.
- Participar en l'elaboració, execució, implementació i avaluació del Pla de Convivència del centre.

Fundació educativa:

- Col·laborar en el disseny de programes d'intervenció socioeducativa a nivell individual, grupal i familiar.

- Participar en la planificació, desenvolupament i avaluació del pla d'acció tutorial, programa d'orientació acadèmic professional i programa d'activitats extraescolars i complementàries.
- Crear espais de participació i intercanvi amb col·lectius i institucions de la comunitat per conèixer i aprofitar els recursos mutus a nivell cultural, laboral...
- Intervenir amb famílies mitjançant sessions formatives, informatives o a través de la creació d'una escola de pares que actuïn en el nucli familiar, afavorint el clima afectiu positiu, la comunicació familiar...
- Coordinar-se amb els membres de la comunitat escolar i participar en les sessions dels òrgans col·legiats de govern dels centres.
- Coordinar les intervencions amb les que es realitzen des de serveis socials i/o centres de salut, recursos comunitaris...

Per concloure, cal fer especial menció al Pla d'estudis d'Educació Social, el qual inclou la formació adequada per poder realitzar les tasques i competències dels educadors i educadores socials necessàries en els centres de secundària. En aquest sentit, i prenent com a referència el Pla d'Estudis de la Universitat de les Illes Balears, el grau forma a l'alumnat en competències transversals de caire instrumental, personal, interpersonal i social així com en competències relacionades amb la comprensió i el coneixement dels processos i contextos de la intervenció socioeducativa, així com la gestió i l'aplicació de les tècniques i els instruments necessaris per a la intervenció socioeducativa. Entre les sortides professionals, es troben: l'educació familiar, el desenvolupament comunitari, la integració social, la intervenció socioeducativa en la diversitat, infància i joventut i en els centres d'ensenyament, competències necessàries i lligades al projecte que s'exposa a continuació.

3. Proposta d'intervenció comunitària dirigit a alumnat en situació de risc social a través d'un projecte d'aprenentatge servei

3.1. Naturalesa

La proposta pràctica que es proposa a continuació és un projecte d'intervenció dirigit a alumnat en situació de risc social a un centre d'educació secundària. Es basa en un projecte que té una durada d'un curs escolar des de la difusió i captació del projecte fins a la posada en pràctica i culminació amb un projecte d'aprenentatge servei. El projecte es divideix en tres etapes. Durant la primera avaluació es realitzarà la difusió del projecte i la captació de l'alumnat beneficiari, així com la posada a punt del projecte (contacte amb les famílies, entitats...). Durant la segona avaluació, s'iniciarà l'aprenentatge i planificació del servei que es portarà a terme durant la tercera avaluació. Des de l'inici del projecte, s'aniran combinant activitats pròpies del projecte d'aprenentatge servei amb altres de tipus més cohesionador i per formar grup, ja que un dels objectius del mateix és establir ponts d'unió entre la figura de l'educador/a social i els infants beneficiaris del projecte.

3.2. Origen i fonamentació: el projecte d'aprenentatge servei i la vinculació amb l'alumnat en situació de risc social

Gran part dels continguts manejats habitualment en l'ensenyament procedeixen d'una lògica disciplinar moldejada per l'estructura escolar i resulten excessivament teòrics, freds i desvitalitzats, de forma que és difícil imaginar que aquest coneixement, sense res més, pugui ser útil per entendre els problemes reals i per intervenir en el món en el que viuen els alumnes. Tal com es sol presentar i transmetre el coneixement escolar, és difícil imaginar que pugui ser objecte de transferència a situacions reals de la vida (García, 2009).

Els greus problemes ambientals i socials del nostre món s'estan fent, de cada vegada més, més evidents i urgents. L'escalfament global, les situacions de pobresa i fam d'una gran part de la humanitat, les greus desigualtats que generen guerres i fluxos migratoris, l'esgotament de molts recursos bàsics... són qüestions que només poden ser enteses des d'una perspectiva global, però que mostren les seves conseqüències a diari a escala local. Estam parlant de situacions que estan reclamant solucions inajornables. Són necessaris, per tant nous models de desenvolupament que permetin harmonitzar les necessitats de les persones amb les del medi ambient, de la

mateixa manera que és imprescindible una reformulació de l'educació, més centrada en una comprensió complexa dels problemes del món i més orientada al desenvolupament d'una participació ciutadana compromesa amb les realitats socials (García, 2009).

En aquest sentit, Puig, Batlle, Bosch i Palos (2006: 198) apunten que l'educació té associada una dimensió social que exigeix, a part de l'aprehensió de coneixements, una sèrie de continguts vitals que de manera simultània es desenvolupen en:

- Un procés individual que pretén formar l'autonomia personal i el sentit crític, dos elements bàsics per construir el criteri propi davant de l'enorme quantitat d'informació.
- Un procés col·lectiu, que permet la construcció social de la convivència a través del compromís de la ciutadania, bàsic per obtenir estratègies per a la vida en comú.

Un dels temes que més preocupen a dia d'avui són el fracàs escolar i l'abandonament prematur. No són fruit d'una decisió puntual, sinó conseqüència d'un procés de progressiva desvinculació de l'escola que té el seu origen molt de temps abans de que el problema es manifesti, en forma de problemes disciplinaris, absentisme o baixes qualificacions dintre de l'escola, mentre que fora de l'àmbit escolar apareixen diferents conductes de risc com el consum de drogues o conductes violentes, entre d'altres (Fernández, Mena i Riviere, 2010). Les variables de l'àmbit familiar determinen un alt grau del risc de fracàs escolar de l'alumnat.

Un dels grans reptes que té el sistema educatiu en general i de forma especial l'educació secundària obligatòria és el de dur a terme polítiques socioeducatives dirigides a l'alumnat d'origen social menys afavorit; infraestructures i recursos humans; polítiques educatives que ajudin als adolescents a una transició de qualitat entre etapes; currículum més flexible, amb menys assignatures, però més contingut i actualitzat; la participació de les famílies i dels nous perfils professionals en el suport a la docència (Quiroga i Alonso, 2011).

Vega i Aramendi (2011) especifiquen que sense el suport educatiu adequat, l'alumnat en situació de risc social tindrà moltes dificultats per construir el seu projecte vital i laboral. Es tracta, per tant, de comprendre els factors personals i socials que condicionen les seves vides i respondre a les seves necessitats educativa entre la formació personal i la iniciació professional. La tasca educativa ha de ser, per damunt de tot, de mediació educativa que els hi permeti obtenir la titulació de l'ESO i la qualificació professional.

Per analitzar les conductes de risc és necessari contextualitzar les vides al mateix temps que comprendre el seu procés vital ja que els problemes dels adolescents i joves no estan mai al marge de la societat en la que viuen. No donar respostes coherents a les necessitats d'adolescents i joves, no només reforça els seus problemes sinó que també pot preveure un futur incert pel seu desenvolupament personal i social que no és un altre que el de l'exclusió amb les seves profundes arrels i diferents cares visibles (Vega, Aramendi i Garín, 2012).

El panorama educatiu requereix accions preventives i d'intervenció que donin resposta a aquesta nova realitat. Aprofitar els recursos que ens brinda la comunitat així com dur a terme accions que siguin motivadores i, en definitiva, que aconseguixin vincular amb les necessitats del nostre alumnat, és realment necessari.

Una de les dimensions a tenir en compte, quan parlem de l'àmbit escolar, és la comunitària. L'escola és un dels nusos més rellevants de la xarxa en un territori, en el seu interior s'estableixen relacions d'una gran transcendència, així mateix, el propi centre es connecta amb altres serveis de manera destacada. La realitat dels centres educatius permet aplicar el concepte de xarxa en diversos nivells: els membres de la comunitat educativa estableixen relacions entre ells i amb altres persones de l'entorn, els centres educatius es relacionen amb altres organitzacions, etc. (Ballester, 2014). La vinculació de l'escola a la comunitat, juntament amb altres professionals i institucions, implica la incorporació de nous col·laboradors en la institució escolar (Consell Econòmic i Social, 2009). Per tant, és necessari considerar la incorporació de nous professionals en el sistema educatiu, especialment educadors socials, tradicionalment allunyats d'aquest.

Una eina molt potent de vinculació i treball en xarxa són els projectes d'aprenentatge servei. L'aprenentatge servei és, un projecte educatiu amb utilitat social. La seva principal aportació és vincular estretament, en una sola activitat ben articulada i coherent, dos elements que ja coneixíem: aprenentatge i servei. Per una banda, l'aprenentatge millora el servei i permet donar un servei de qualitat a la comunitat i, en segon lloc, el servei dóna sentit a l'aprenentatge, li aporta una experiència vital, li dóna significat i permet extreure nous aprenentatges, tant pel que respecta als continguts, competències i habilitat com en relació als valors i el canvi d'actituds que suposa en molts de casos (Martín, Rubio, Batlle i Puig, 2010).

L'aprenentatge servei es fonamenta en una pedagogia de l'experiència, és a dir, es caracteritza per "aprendre fent" (Martín, Rubio, Batlle i Puig, 2010). L'aprenentatge servei és una proposta educativa que promou el compromís social, combinant processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un programa ben articulats on les persones participants es formen treballant sobre necessitats reals de l'entorn per millorar-lo i transformar-lo (García, Sánchez i Mayor, 2012). Els projectes d'aprenentatge servei són un conjunt d'activitats que poden ser aplicades des de l'àmbit de l'educació formal, l'educació no formal i la tasca que realitzen algunes organitzacions socials de la comunitat (Martín, Rubio, Batlle i Puig, 2010).

La proposta de projecte plantejat a continuació, té com a objectiu oferir una activitat alternativa on els joves puguin vincular amb l'educador/a social i el grup i fomentin l'aprenentatge de competències transversals a través del servei i l'aprenentatge.

3.3.Objectius

Objectiu general: Desenvolupar una proposta de projecte d'aprenentatge servei

Objectius específics:

- Establir mecanismes que afavoreixin la inclusió de l'alumnat en situació de risc social.
- Afavorir la participació en activitats fora de l'horari lectiu.
- Vincular l'escola i a l'alumnat participant del projecte a la comunitat.
- Aprendre i col·laborar amb una entitat en sentit de reciprocitat.
- Afavorir l'aprenentatge a través d'un servei a la comunitat.
- Establir ponts de vinculació entre l'educador/a social i l'alumnat.
- Potenciar la ciutadania activa i l'educació en valors
- Millorar l'autoestima i autoconcepte
- Individualitzar el procés.

3.4.Destinataris

Els destinataris del projecte seran alumnes d'un centre d'educació secundària que tenen un perfil de risc social de primer i segon d'ESO. L'objectiu del projecte és, entre d'altres, que la figura de l'educador/a social vinculi amb ells i elles i, a través d'activitats lúdiques i un projecte d'aprenentatge servei, puguin treballar múltiples competències en el seu dia a dia. Per aquest motiu, la selecció de l'alumnat ha de ser molt acurada, ja que requereix una alta motivació per l'activitat i continuïtat en la mateixa. Per tant, el perfil de l'alumnat destinatari del projecte ha

de partir d'unes característiques semblants que afavoreixin la participació i vinculació al projecte i les quals hauran de ser explicades detalladament a les persones encarregades de portar a terme la selecció de l'alumnat: tutors i tutores així com orientadors/es educatives i l'educador/a social:

- Situacions de risc social: infants nouvinguts, conductes de risc (consum de substàncies, addiccions a les noves tecnologies), activitats d'oci no saludables o inexistència d'aquestes, famílies multiproblemàtiques o en situació de risc social, absentisme escolar, problemes de conducta.
- Motivació per iniciar el projecte, tant per part de l'alumnat com de les seves famílies.
- Valoració positiva, per part dels professionals, de la idoneïtat d'iniciar el projecte.
- Característiques pròpies de l'alumnat: proactivitat, interès en projectes socials, solidaritat, ajuda als demés, constància, participació activa.

3.5.Localització

La localització del projecte, en la mesura del possible, haurà de ser el mateix centre escolar i s'haurà d'ajustar als espais i mitjans dels quals disposi el mateix. Per tant, no serà el mateix si disposem d'un pati gran per poder dur a terme activitats de moviment que requereixin grans espais o si únicament disposem d'una classe per realitzar les activitats. Per tant, serà important realitzar una previsió prèvia a la planificació de les activitats per tal de que s'ajusti el màxim possible a la realitat de la disposició dels espais.

3.6.Temporització

Tal i com s'ha exposat anteriorment, les activitats pròpies de l'aprenentatge servei es combinaran amb altres de tipus més lúdic, amb l'objectiu d'afavorir la cohesió del grup i motivació vers a les activitats pròpies del servei i aprenentatge. Per tant, les sessions es distribuiran de la següent forma:

- Una sessió setmanal d'una hora i mitja dedicada a l'aprenentatge i servei.
- Una sessió setmanal d'una hora i mitja dedicada a altres activitats de cohesió de grup.

Aquesta distribució del temps es repetirà durant tota la segona i tercera avaluació, ajustant-se a la realitat de cada moment del procés, ja que tal vegada el que s'ha planificat per a la segona

avaluació no s'ajusta a la realitat de quan es porta a terme el servei i s'haurà de flexibilitzar els horaris i temps perquè s'ajustin el millor possible i facilitin la realització del projecte.

3.7.Estratègies metodològiques: activitats i pla de treball

El projecte compta amb tres parts diferenciades basades i influenciades pel projecte d'aprenentatge servei final. El pes que se li donarà a cada etapa dependrà de molts factors, com les característiques del grup, la motivació prèvia, l'experiència prèvia en la realització d'aquest tipus de projectes... En qualsevol cas les activitats que es realitzin aniran en funció de les parts que té un projecte d'aprenentatge servei (vegeu annex 2 i 3): (1) preparació de l'educador, (2) planificació amb el grup, (3) execució amb el grup, (4) avaluació amb el grup i (5) avaluació de l'educador (Puig, Batlle, Bosch i Palos, 2006).

1. PREPARACIÓ DE L'EDUCADOR/A

1.1.Anàlisi del grup i de cada participant

Aquesta primera fase es basa en fer la selecció dels participants del projecte. Com hem comentat amb anterioritat, aquesta és una de les fases més importants, ja que de fer una bona selecció de l'alumnat dependrà, en gran part, l'èxit o no del projecte. Per tant, tal i com hem definit anteriorment, els requisits per poder formar part del projecte són els següents:

- Els beneficiaris del projecte seran alumnes d'un centre d'educació secundària que tenen un perfil de risc social, de primer i segon d'ESO.
- Alumnat en situació de risc social: infants nouvinguts, conductes de risc (consum de substàncies, addiccions a les noves tecnologies), activitats d'oci no saludables o inexistència d'aquestes, absentisme escolar, famílies multiproblemàtiques o en situació de risc social.
- Alta motivació per iniciar el projecte, tant per part de l'alumnat com de les seves famílies.
- Valoració positiva, per part dels professionals, de la idoneïtat d'iniciar el projecte.
- Característiques pròpies de l'alumnat.

Aquesta etapa requerirà haver exposat prèviament el projecte als membres de l'equip educatiu del centre escolar ja que seran ells i elles qui faran la detecció de les necessitats i idoneïtat per realitzar el projecte. Per tant, és molt important deixar clars quins són els requisits d'entrada així com en què consisteix el projecte. Perquè aquesta etapa es dugui a terme correctament, es

facilitarà als tutors i tutores, així com a l'equip d'orientació, un tríptic explicatiu del projecte i un document per valorar si compleixen o no els requisits per formar part del projecte.

Un cop s'hagi fet la selecció per part de l'equip educatiu, si es supera el número màxim de participants (15 alumnes), es farà una nova selecció a través d'entrevistes individualitzades, valorant especialment la motivació per iniciar el projecte i les característiques pròpies de l'alumnat. Un cop realitzada aquesta segona selecció i tinguem el grup format, es realitzarà una reunió amb l'alumnat seleccionat per explicar en què consisteix el projecte i es passarà un qüestionari d'interessos, el qual ens donarà informació rellevant i ens permetrà obtenir una visió global del grup i reflexionar sobre les seves possibilitats i limitacions, tant a nivell grupal com a nivell individual. S'han de tenir compte aspectes clau com els interessos i motivacions de partida i el nivell acadèmic i l'experiència en projectes.

Tot i que la motivació pertany a una etapa posterior, cal fer esment a la importància que té la família en la participació en aquests projectes. Per tant, en aquest moment del procés volem tenir en compte aquest apunt i treballar-ho a través d'una reunió amb les famílies implicades. Caldrà, per tant, definir:

- Què és el més essencial que hem d'explicar i amb quins arguments defensarem la importància educativa de l'experiència.
- Si hem de motivar i convèncer d'una manera particular alguna família especialment reticent o amb prejudicis.
- Valorar quines famílies poden ser aliades nostres.

1.2.Detecció de necessitats i serveis

Es tracta d'identificar les necessitats que ens ofereix el nostre entorn que motivarien al grup així com identificar quines oportunitats reals de servei tenim al nostre voltant, analitzar els projectes que les entitats porten a terme i valorar en quines hi podrien fer l'aportació els nostres nins i nines. En aquesta etapa, hem de tenir en compte tant les motivacions dels nostres alumnes com les possibilitats reals que ens ofereix l'entorn. En qualsevol cas, cal destacar que l'edat i maduresa dels participants recomana que el servei es faci en grup i, per tant, s'haurà de preveure que el servei que es pugui dur a terme es pugui fer en grups de mínim tres persones i màxim cinc.

Aquesta etapa requereix, prèviament tenir coneixement de les entitats i recursos que treballen al nostre voltant per a, posteriorment, establir contactes amb les mateixes, exposar el nostre

projecte i valorar, conjuntament, en quines entitats i projectes que duen a terme encaixarien els nostres alumnes. En aquesta etapa haurem de firmar els convenirs de col·laboració amb els recursos per formalitzar la col·laboració. Aquesta etapa finalitzarà quan haguem realitzat un dossier explicatiu de les entitats que volen participar en el projecte i de quina manera podran participar els nostre alumnes. Els àmbits idonis per dur a terme el servei són els següents: Infància, Tercera edat i Persones amb Discapacitat.

1.3.Vinculació curricular

Estam parlant d'un projecte que s'emmarca dins l'àmbit extraescolar. Això implica que no es lligarà a elements curriculars propis del sistema educatiu, sinó que es vincularà a una sèrie d'aprenentatges comuns a tots els projectes d'aprenentatge servei dins l'àmbit no formal:

Quadre 1. Aprenentatges comuns a tots els projectes d'aprenentatge servei.

Eixos d'aprenentatge vinculats als quatre	Pilars de l'educació del segle XXI
Aprendre a conèixer	<ul style="list-style-type: none"> Coneixement de reptes o problemes socials concrets Coneixement d'associacions i persones compromeses Visió realista del món on vivim
Aprendre a fer	<ul style="list-style-type: none"> Habilitats en l'execució i la gestió de projectes Habilitats i competències específiques del servei que es desenvolupa Aficions i capacitats personals que es posen al servei dels altres
Aprendre a ser	<ul style="list-style-type: none"> Autonomia personal Interiorització dels valors humans Consciència crítica i capacitat de compromís
Aprendre a conviure	<ul style="list-style-type: none"> Capacitat per treballar en equip Actituds prosocials i hàbits de convivència Habilitats comunicatives

Font: 12 continguts bàsics dels projectes d'aprenentatge servei a partir dels quatre pilars de l'educació del segle XXI (Puig, Batlle, Bosch i Palos, 2006, p. 170)

De la mateixa manera, hi haurà una sèrie d'elements propis que dependran de l'àmbit concret on es realitzi el servei. Si aquest es realitza amb infància, hi haurà una sèrie d'aprenentatges concrets que seran propis pel servei que s'està realitzant i que s'hauran de tenir en compte a

l'hora de fer l'avaluació. També cal tenir en compte que en tot projecte d'aprenentatge servei hi ha aprenentatges instrumentals indirectes com poden ser l'expressió oral i escrita, càlcul, coneixements de l'entorn...

En qualsevol cas, i per tal d'afavorir la inclusió del projecte dins l'escola, s'intentarà vincular a alguna assignatura per tal de que l'alumnat vinculi el projecte a l'escola i no com una activitat aliena a la mateixa. Cal recordar que parlem d'una activitat extraescolar que pretén prevenir o pal·liar d'alguna manera alguns indicadors de risc que es detecten des de l'escola i influeixen de forma negativa en futur acadèmic de l'alumnat.

1.4. Planificació del projecte

En aquesta etapa haurem de definir el nostre projecte a partir de l'anàlisi fet prèviament i de la planificació de les següents fases. Aquest haurà d'incloure els següents apartats:

1. Fitxa d'identitat del projecte. Resumir els trets principals del nostre projecte, el perfil de l'alumnat, el context on s'emmarca el nostre centre i les característiques pròpies del mateix així com els serveis a realitzar i la vinculació amb el currículum.
2. Reflexionar i descriure els objectius educatius que pretenem, tant propis de l'aprenentatge, del servei, objectius individuals de cada infant i del grup.
3. Definir amb quina entitat o entitats ens coordinarem, què aporta cada entitat i qui és la persona responsable amb la qual ens coordinarem, els acords que hem pactat i el contacte mínim que hauríem de garantir pel que fa a reunions, entrevistes o correu electrònic.
4. Llistar els requisits formals inclosos o pendents (autoritzacions, mesures de seguretat, permisos municipals, assegurança)
5. Repassar els aspectes organitzatius (horaris, calenadir, recursos humans).
6. Calcular els costos derivats del desplaçament, materials, lloguer d'equipament o infraestructures, despeses complementàries (fotografia, difusió del projecte...). En aquesta etapa cal valorar també quines despeses poden assumir les famílies i els recursos amb els quals ja comptem.

2. PLANIFICACIÓ AMB EL GRUP

2.1. Motivació

Aquesta etapa és crucial per tal de que el projecte surti endavant i aconsegueixi els objectius prevists. Tot i això, cal tenir present que la motivació es treballarà durant tot el projecte però serà especialment important durant l'inici del mateix. L'objectiu, durant el segon trimestre, serà

de que coneguin els recursos existents, la funció que duen a terme i cohesionar el grup. Per això, s'alternaran visites als recursos i xerrades en els mateixos, accions pròpies del projecte servei (anàlisi del diagnòstic de l'entorn i definició del projecte, organització de la feina i reflexió dels aprenentatges), amb activitats lúdiques com són: anar al cinema, activitats esportives, visites a centres lúdics de la zona... per tal de que es vinculi amb els joves d'una forma més directa i es pugui treballar transversalment la motivació. Les activitats que es realitzaran aniran enfocades a buscar la motivació i vinculació al projecte servei i podran ser les següents:

- Activitats de cohesió de grup.
- Activitats per conèixer els recursos participants i la realitat amb la qual treballen.
- Accions que tinguin com a objectiu compartir el projecte amb la comunitat educativa.
- Aprofitar moments sensibles, quan es produeix una alerta especial o una gran atenció social
- Alternar activitats pròpies del projecte d'aprenentatge servei amb altres de tipus més lúdic (anar al cinema, realitzar activitats esportives...)

2.2. Diagnòstic de l'entorn i definició del projecte

Tal i com es comentava anteriorment, durant el segon trimestre s'alternaran activitats pròpies d'un projecte d'aprenentatge servei amb altres de tipus més lúdic. Després d'haver visitat els recursos i haver conegut la realitat amb la qual treballen haurem de realitzar activitats que permetin al grup pintar un diagnòstic de l'entorn. Per tant, en aquesta etapa, conjuntament amb el grup haurem de portar a terme activitats que permetin:

- Reflexionar sobre la situació social que provoca el problema o el repte que volem afrontar, a través de debats, visionats, role playing...
- Fer un diagnòstic conjunt amb les entitats participants.
- Definir amb el grup els trets del projecte de servei farem i el perquè de la nostra acció.
- Definir la població destinatària del projecte, reflexionar sobre les seves característiques i la situació objectiva.
- Preveure la feina a l'aula, ja sigui la preparació més tècnica com la preparació teòrica.
- Temporitzar les accions
- Definir els recursos, temps i despeses del projecte.
- Definir amb el grup els objectius de l'aprenentatge i del servei
- Afavorir el compromís individual, més enllà del compromís grupal.

- Fer el bateig del projecte:
 - Dotar d'identitat el projecte
 - Definir com es farà la comunicació: pàgina web, blog...

Per dur a terme tots aquests objectius ho podem fer a través d'entrevistes amb persones beneficiàries dels recursos, debats, role playing...

2.3. Organització de la feina

En aquesta etapa, un cop haguem fet l'anàlisi i comprensió de la realitat del nostre entorn, haurem de seleccionar el servei que volem realitzar i com s'organitzarà el tercer trimestre. Dependrà de molts factors, com l'edat i maduresa del grup i l'experiència prèvia. En qualsevol cas, cal destacar que l'edat i maduresa dels participants recomana que el servei es faci en grup (de 3 a 5 participants). Aquest fet influirà en l'organització de la feina i la definició de les tasques. En tot cas, un cop seleccionat el servei, caldrà definir el següent:

- Treball en equip i responsabilitats individuals. Convé assignar responsabilitats individuals segons el servei a realitzar. Sempre serà de gran utilitat que els equips tinguin un coordinador i, segons el servei, aquesta responsabilitat podria ser rotatòria. L'organització del grup per al desenvolupament del servei ha d'estimular l'exercici de les responsabilitats individuals de cadascun dels seus membres.
- Diversitat i especialització en les tasques. Repartir les responsabilitats relacionades amb les responsabilitats de caràcter general, comunes per a qualsevol tipus de projecte. Destacar quines tasques ha de desenvolupar cada equip o comissió i quina és la funció particular de cadascun dels seus membres.
- Participació i eficàcia. Un projecte servei ens obliga a ser més eficaços que un projecte sense servei, per la responsabilitat que implica el compromís envers els altres. Aquesta eficàcia pot traduir-se en algunes contradiccions, com ara que a vegades, per resoldre una tasca que hem de justificar, caldrà que hi posem al capdavant un nin o nina que la pugui desenvolupar amb més fluïdesa, encara que considerem educativament molt interessant que la realitzi justament un nin o nina menys hàbil en aquest context.
- Acompanyament de l'educador i autogestió del grup. Cal exercir un acompanyament actiu i intens, orientat a millorar l'autonomia de cada nin i nina i l'autogestió del grup.

2.4. Reflexió sobre els aprenentatges de la planificació

En aquesta etapa es tracta d'identificar amb el grup què han après en aquesta etapa (aprenentatges vinculats a la naturalesa de la planificació) i preveure'n la transferència així com

portar a terme les modificacions oportunes. Alguns dels instruments dels que podem fer ús en aquesta fase són:

- Diari del projecte
- Diari personal
- Lectures
- Jocs i dinàmiques de grup

3. EXECUCIÓ AMB EL GRUP

3.1.Execució del servei

Un cop s'iniciï el tercer trimestre, es realitzarà l'execució del servei per part del nostre alumnat.

La feina de l'educador/a social haurà de ser:

- Supervisar i afavorir l'assistència
- Treballar perquè la presa de contacte sigui satisfactòria i estimulants. Tenir en compte els aspectes comunicatius i de cortesia i de dignitat cap a les persones usuàries.
- Continuar cultivant l'actitud per a la bona feina.
- Garantir un seguiment individualitzat. Exercir la nostra funció tutorial i mirar d'estar al costat de cadascun dels nins i nines, per tal d'ajudar-los a superar les dificultats, reconèixer les limitacions pròpies i reelaborar l'autoestima.
- Treballar la motivació del grup.
- Seguir combinant les activitats d'aprenentatge-servei amb activitats lúdiques que fomentin la motivació i el grup.
- Exercir permanentment una mentalitat optimista.

3.2.Relació amb l'entorn

La relació amb les famílies. És molt important implicar a les famílies i aportar-lis informació estimulants sobre el servei per tal de que ho puguin valorar i aportar motivació als seus fills i filles. El que està clar és que durant l'execució, tot i haver aconseguit el consentiment de les famílies, poden sorgir dubtes als quals haurem de donar resposta (manca de temps per estudiar, dificultats en el transport, temor a com pot afectar l'activitat als seus fills/es...). Per tant, és recomanable:

- Una reunió a mig servei
- Una activitat formativa (taula rodona, xerrada, debat...) per informar a les famílies.
- Una invitació a responsables de l'entitat impulsora del servei per tal que incideixin en una millor valoració.

- La implicació dels mateixos nins i nines.

El treball en xarxa amb les entitats socials. Caldrà tenir present que les entitats socials no són expertes en educació. El que aporten és una causa. Pot ser que no tinguin en compte les necessitats individuals de cada participant i, per tant, cal mantenir una coordinació periòdica per redirigir les situacions derivades de les característiques pròpies de les entitats i aprofitar les sinèrgies derivades del treball en equip.

3.3.Registre i comunicació.

Es tracta de donar a conèixer el projecte per ajudar a millorar la imatge social de la gent jove, que es sentin valorats i que es doni la imatge de que assumeixen responsabilitats. S'ha de començar a difondre quan ens sentim orgullosos del que feim i no abans d'iniciar l'activitat. Podem fer servir els següents recursos:

- Mitjans propis, com la pàgina web de l'escola, el butlletí, revista de l'escola...
- La premsa o web local
- Les televisions i les ràdios locals
- Una exposició
- Un espectacle obert

3.4.Reflexió sobre els aprenentatges de l'execució

Cal reflexionar sobre què estan aprenent, les mancances i dificultats que han trobat, valorar aquests aprenentatges i preveure'n la transferència. Reflexionar sobre el fet que allò que s'aprèn ajuda a modificar entre els nins i nines la mentalitat de donant generós que quan fa un servei no rep res a canvi. Alguns recursos per a la reflexió:

- Creació artística.
- Expressió en públic.
- Accions complementàries com una entrevista.

4. AVALUACIÓ AMB EL GRUP

4.1.Balanç dels resultats del servei

En primer lloc es tracta d'equilibrar la valoració del procés i del resultat i mesurar l'impacte del servei realitzat. Exercicis i dinàmiques per mesurar l'impacte:

- Emprar els equips de treball per recollir i processar tota mena de dades.

- Consultar els instruments de registre.
- Implicar la comunitat. Conèixer la valoració que en fan els usuaris/es implicats.
- Treure conclusions

4.2. Reflexió i balanç final dels aprenentatges

L'aprenentatge és la base del projecte i és el que ho diferencia d'un voluntariat. Aquests han de ser conscients i han de prendre com a referència els objectius que ens vàrem proposar. En el cas del nostre projecte, caldrà avaluar sobre els següents aprenentatges:

Aprenentatge d'actituds i valors.

- Com hem millorat en autonomia, responsabilitat, esforç, etc?
- Com hem millorat en les nostres relacions amb els altres, dins del grup i amb les persones de l'entorn?
- Quins reptes personals hem pogut superar?
- Com hem crescut com a grup?
- Què ha estat el més difícil, el més fàcil i el més satisfactori?
- Per a què ens servirà tot plegat en el futur?

Aprenentatge de procediments i habilitats:

- Què hem après a fer?
- Què sabem fer millor ara que abans?
- Quines coses que sabíem fer hem pogut aportar al projecte?
- Què ha estat el més difícil, el més fàcil i el més satisfactori?
- Per a què ens servirà tot plegat en el futur?

Aprenentatge de conceptes:

- Què sabem ara que no sabíem abans?
- Què sabem ara sobre el problema o el repte social que hem afrontat?
- Com definiríem les organitzacions i les persones que hem conegut?
- Quina visió de la societat ens ha donat aquesta experiència?
- Què ha estat el més difícil, el més fàcil i el més satisfactori?
- Per a què ens servirà tot plegat en el futur?

4.3. Projecció i perspectives de futur

Cal tenir en compte que el nostre projecte té una data de caducitat. Tot i això, se li ha de donar continuïtat d'alguna manera: es pot oferir l'oportunitat de continuar el següent any o oferir l'opció de donar el relleu a un altre grup que comenci amb l'activitat d'aprenentatge-servei.

4.4. Celebració

Els motius pels quals és important la celebració:

- Agraïr els esforços que s'han fet i enfortir l'autoestima
- Comunicar els resultats a les famílies
- Consolidar els vincles amb les entitats amb les quals hem treballat en xarxa

Aquesta part del projecte ha de tenir l'objectiu, també, de difondre la tasca realitzada. Pot ser considerada com un petit projecte dins del gran projecte. És una activitat en la que es pot aprendre a l'hora que es dona un servei. Caldrà, per tant, donar un paper protagonista als nins i nines, tant en la pròpia celebració com en l'organització de la mateixa.

5. AVALUACIÓ DE L'EDUCADOR/A (vegeu annex 3)

5.1. Avaluació del grup i de cada nin/a

L'educador/a durà a terme una avaluació de cada nin/a i de l'evolució del grup. En concret, s'haurà d'avaluar l'evolució dels interessos del grup, del nivell de participació i de l'adquisició de l'experiència, de la dinàmica de grup i dels valors i actituds.

5.2. Avaluació del treball en xarxa amb les entitats

L'educador/a durà a terme una avaluació de la idoneïtat de les entitats i institucions escollides en relació a l'organització i la valoració que en fan les entitats/institucions.

5.3. Avaluació de l'experiència com a projecte d'aprenentatge servei (vegeu annex 4)

Finalment caldrà realitzar un petit informe que ha d'expressar clarament si es tracta d'un bon projecte que val la pena consolidar i/o repetir; si com a intent no ha estat malament però la propera vegada cal fer un gran esforç per millorar o si no ha estat un bon projecte, si ens hem equivocat en l'enfocament i si convé rectificar o buscar-ne un altre de ben diferent. Per tal de realitzar aquesta fase, farem una revisió del que havíem planificat com a punt de referència.

5.4.Autoavaluació de l'educador (vegeu annex 5)

És important realitzar una avaluació de la nostra tasca com educadors i com a dinamitzadors. Cal reflexionar sobre aspectes com els coneixements relacionats amb el projecte de servei, la capacitat organitzativa, la relació educativa amb els nins i nines, les capacitats didàctiques i les habilitats relacionals i de comunicació amb l'entorn.

3.8.Recursos humans

El professional referent de tot el projecte serà l'educador/a social. Serà la persona encarregada de portar a terme tot el projecte. Tot i això, la posada en marxa d'un projecte de tal envergadura requerirà la implicació d'altres professionals del centre educatiu, com poden ser els tutors/es i/o l'orientador/a educatiu (implicats també en la part de captació de l'alumnat) o professorat interessat en el projecte. Per altra banda, cal recordar que la figura professional de l'educador/a social serà la referent en tot el projecte ja que la seva formació és l'adequada per portar a terme projectes socials. Cal recordar que la tasca de l'educador social es basa en l'acompanyament entès com el "reconeixement de la persona per facilitar la transformació, entenent l'acció educativa com un procés de canvi vinculat als moments d'aprenentatge" (Maños i Lorente, 2003, pp. 226-227). La introducció dels i les educadors/es socials en els centres escolars no es pot limitar a la solució de situacions que el professorat no sap resoldre, sinó que ha d'oferir noves possibilitats al sistema en el seu conjunt. Un procés que es configura com una oportunitat que va més enllà d'una simple col·laboració tècnica, i que com tot procés de calat, requereix temps.

3.9.Recursos materials

Recursos materials:

- 1 Aula
- 15 cadires i 15 taules
- Un espai obert (un pati, per exemple)
- Material d'oficina (bolígrafs, llapis, goma, fols de paper)
- 1 Projector
- 1 ordinador
- Altres: depenent del servei que es doni, s'haurà de preveure la compra o sol·licitud d'altre material per portar a terme l'aprenentatge-servei.

Conclusions

La realitat dels centres educatius ha canviat notablement durant els darrers anys. Les necessitats que a dia d'avui presenten requereixen intervencions que no poden atendre els equips educatius. Assetjament escolar, absentisme, conductes desafiantes... són algunes de les situacions de la realitat dels centres educatius que demanen professionals formats i preparats. La figura de l'educador social, tot i no ser una iniciativa nova, està format i capacitat per poder atendre aquest tipus de necessitats. De fet, en l'anàlisi del pla educatiu d'educació social, hem pogut observar com es dedica una part dels estudis a l'educació dins l'àmbit escolar, entre d'altres.

En primer lloc s'ha descrit la situació de l'educació a les Illes Balears, la qual presenta unes característiques específiques derivades de les necessitats del mercat laboral. L'abandonament prematur, les altes taxes d'alumnat nouvingut o les baixes taxes de promoció són algunes de les conclusions a partir de les dades estadístiques analitzades. En segon lloc s'han descrit els canvis principals que s'han donat dins la nostra societat que han afectat de forma directa a l'ensenyament i tot allò relacionat amb ell: l'impacte de les noves tecnologies, els canvis en la família, l'envelliment de la població, els moviments migratoris o els processos d'exclusió social són canvis importants a tenir en compte a l'hora de dissenyar i planificar el treball dins els centres educatius.

Per altra banda, s'ha analitzat de forma breu però concreta els principals problemes que s'han d'abordar i que van més enllà del que els professionals de l'escola poden assumir. L'assetjament escolar, l'absentisme, les altes taxes d'alumnat nouvingut o determinades situacions familiars són aspectes que desborden el funcionament del centre i que requereixen i justifiquen la incorporació de l'educador/a social als centres educatius, no només des d'una perspectiva d'intervenció directa en les situacions en les quals ja s'han donat determinades circumstàncies, sinó des d'una vessant preventiva. En paraules d'Hoyos (2006):

Esper que els educadors sapiguem finalment superar la tendència d'actuar d'eterns apaga focs, ambulàncies de les urgències. Esper que aixequem la vista del cas, dels comportaments disruptius. Esper que aspirem decididament a treballar amb tots, a treballar des de la prevenció, amb programes oberts i globals, a treballar pel canvi, des de la nostra valiosa proximitat i en clau comunitària. Somnio amb una relació futura d'igualtat entre les professions que es configuren com agents educatius, on tots siguem mahomes i muntanyes (Hoyos, 2006: 23).

En aquest sentit, s'ha exposat un projecte d'intervenció comunitària dirigit a alumnat que es troba en situació de risc social amb l'objectiu d'afavorir mecanismes d'inclusió. El que pretén és establir-se com un projecte extraescolar, tot i que vinculat a l'escola, que treballi de forma transversal competències lligades als pilars de l'educació del segle XXI a través d'un projecte d'aprenentatge servei, mitjançant el qual es combinaran accions d'aprenentatge i accions de servei a la comunitat aprofitant els recursos i oportunitats que ens brinda l'entorn en el qual està immers el centre educatiu.

Referències bibliogràfiques

- Álvarez, J. B. (2013). Absentismo escolar, atención a la diversidad y educación social en los I.E.S. de Vigo. *RES. Revista de Educación Social*, 16, 1-11.
- Ararteko (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos. Informe del Ararteko sobre la situación en los centros de educación secundaria de la CAPV*. País Vasco: Ararteko.
- Arrikaberri, M., Caballero, M., Huarte, J., Tanco, C., Biurrun, A., Etayo, Y., i Urdániz, Y., (2013). Educadoras y educadores sociales en los centros educativos. *RES. Revista de Educación Social*, 16, 1-17.
- ASEDES (2004). *Código deontológico del educador y la educadora social*. Asociación Estatal de Educación Social.
- Ballester, Ll. (2014). Los retos sociales y educativos actuales de la escuela. Dins March, M.X., i Orte, C. (Coords.), *La pedagogía social y la escuela: los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI* (pp. 85-104). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Carbonero, D., Raya, E., Caparros, N, i Gimeno, C. (Coords.). (2016). *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Carrera, M. V. (2013). Educando Queer: el educador/a social como agente de subversión de género en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(12), 1-12.
- Castillo, M., Galán, D., i Pellissa, B. (2012). *La incorporació dels educadors socials a l'escola: l'experiència present i les perspectives de futur*. Barcelona: UOC.
- Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *RES. Revista de Educación Social*, 16, 1-11.
- CES (2009). *Dictamen 7/2009 del Consell Econòmic i Social sobre l'eficàcia del sistema educatiu a les Illes Balears*.
- Conselleria d'Educació i Universitat (2015). *Indicadors del sistema educatiu de les Illes Balears*. Palma: Institut d'Avaluació i Qualitat de les Illes Balears (IAQSE).
- Crua, F. i Barceló, T. (2005). Trabajo en red entre ámbitos educativos y sociales, una opción responsable. *Revista de Educación Social*, 4.
- Fernández, J. (2007). *La soledad del directivo*. Madrid: Lid.
- Fernández Enguita, M.; Martínez, L., i Riviere, J., (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales*, 29.
- Galán, D. (2008). Los educadores sociales en los centros de educación secundaria de Extremadura. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 57-71.

- García, F.F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la escuela*, 68, 5-10.
- García, T., Sánchez, M.S., i Mayor, D., (2012). La vinculación teoría-práctica en un espacio inclusivo: escuela-comunidad-universidad. *Revista de educación inclusiva*, 5, 107-120.
- Hoyos, F. et al. (2006): Entre l'escola i l'educació social: Educació social. *Revista interuniversitaria d'Intervenció Socioeducativa*, 32, 19-28.
- INE. (2018). *Las cifras de la educación en España. Curso 2015/2016*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Instrucció 5/2017 de 20 de juny de 2017 del director general d'Innovació i Comunitat Educativa per regula l'absentisme escolar als centres escolars sostinguts amb fons públics durant el curs 2017-18 (2017).
- Maños, Q. i Lorente, X. (2003). L'acompanyament i l'educador social. Dins Planella, J., i Vilar, J. (Coords.), *L'educació social: projectes, perspectives i camins* (pp. 225-231). Barcelona: Pleniluni.
- March, M. X. i Orte, C. (2003). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la pedagogía social. *Revista Interuniversitaria*, 10 (IIª época), 61-85.
- March, M.X. (2011). L'educació com a concens o com conflicte: el camí en vers l'èxit o envers el fracàs educatiu i social. *Anuari d'Educació de les Illes Balears 2011*, 17-47.
- March, M.X. i Orte, C. (2014). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la pedagogía social. Dins March, M.X., i Orte, C. (Coords.), *La pedagogía social y la escuela: los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI* (pp. 19-56). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Martín, X., Rubio, L., Batlle, C., i Puig, J.M. (2010). ¿Qué es aprendizaje servicio? Dins Martín, X., i Rubio, L. (Coords.), *Prácticas de ciudadanía: diez experiencias de aprendizaje servicio* (pp. 15-24). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Martino, W., i Pallotta-Chiarolli, M. (2003). *So what's a boy? Addressing issues of masculinity and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- MECD (2017). Estadísticas de la educación. Enseñanzas no universitarias. Curs 2016-2017. Dades avanç. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Estadística y Estudios.
- Musito, G., i Carcía, J.F. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Psicothema*, 16 (2), 288-293.

- Núñez, P. (2005). Familia, escuela y entorno social. Educación y futuro. *Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 12, 83-95.
- OCDE (2011). *Doing better for families*. París: OCDE.
- Oliver, J.L. (2014). La escuela, los servicios sociales y los programas socioeducativos. Dins March, M.X., i Orte, C. (Coords.), *La pedagogía social y la escuela: los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI* (pp. 105-122). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Olweus, D. (2010). Understanding and Researcher bullying: same critical issues. Handbook of bullying in schools: An international perspective. *Routledge*, 9-34.
- Orte, C. (2008). La corresponsabilidad educativa y social en el acoso e intimidación escolar. *Pedagogía Social, Revista Interuniversitaria*, 15, 15-27.
- Orte, C., Vives, M., i Escoda, M. (2014). Conflicto y convivencia en la escuela. Dins March, M.X., i Orte, C. (Coords.), *La pedagogía social y la escuela: los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Orte, C., Gomila, M. A., i Amer, J. (2014). La familia y su función socioeducativa. Dins March, M.X., i Orte, C. (Coords.), *La pedagogía social y la escuela: los retos socioeducativos de la institución escolar en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Parcerisa, A. (2008). Educación Social en y con la institución escolar. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15, 15-27.
- Pascual, B. (2017). El sistema educatiu no universitari a les Illes Balears en xifres (2017). *Anuari de l'Educació de les Illes Balears 2017*, 30-55.
- Petrus, R. (2004). Educación Social y Educación Escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 11, 87-110.
- Powell, D. (1992). Effects of Information and Social Support During the Early Years of Parenthood: Longitudinal Study of Meld. West Lafayette. *Purdue University: Department of Child Development and Family Studies*.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., i Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Ediciones Octaedro i Fundació Jaume Bofill.
- Quiroga, V., i Alonso, A. (2011): *Sueños de bolsillo. Menores migrantes no acompañados en España*. Barcelona: Fundación Pere Tarrés.
- Rubio, L., Puig, J.M., Palos, J., i Martín, X. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1).

- Sallarés, R., i Vilaregut, A. (2009). Família i escola: dos sistemes que s'han de trobar i entendre's. El paper del psicopedagog. *Aloma*, 163-173.
- Sanders, D. i Hendry, L.B. (1997). *New perspectives on disaffection*. Londres: Cassell.
- Santibáñez, R. (2006). A propósito de la educación social y la escuela. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 30, 14-16.
- Stoudt, B. (2006). You're either in or you're out: School violence, peer discipline and the (re)production of hegemonic masculinity. *Men and Masculinities*, 8(3), 273-287.
- Touriñán, J. M. (2010). Violencia, Convivencia y Educación: Claves para la intervención pedagógica en la escuela. *Revista de Investigación en Educación* 8, 6-23.
- Vega, A., i Aramendi, P. (2011). La mediación educativa de los programas de cualificación profesional inicial: a propósito de las drogas. *Educación XXI*, 14(2), 213-236.
- Vega, A., Aramendi, P., i Garín, S. (2012). Adolescentes y jóvenes: desde las conductas de riesgo a la inclusión social. *Zerbitzuan* 52, 167-178.
- Yonemaya, S., i Naito, A. (2003). Problems with the paradigm: the school as a factor in understanding bullying (with special reference to Japan). *British Journal of Sociology of Education*, 24(3), 314-330.

Annexes

Annex 1. Dades estadístiques

Quadre 1. Alumnat matriculat en ensenyaments de règim especial per titularitat i ensenyament (2015/2016 - 2016/2017 per titularitat.

	Curs 2015/16		Curs 2016/17	
	Illes Balears	Nivell estatal	Illes Balears	Nivell estatal
Centres públics	115.288	5.501.663	116.698	5.490.715
Centres privats	62.767	2.611.576	62.063	2.637.117

Font: Conselleria d'Educació i Universitat del Govern de les Illes Balears. Direcció General de Planificació, Ordenació i Centres. Departament de Planificació i Centres.

Quadre 2. Alumnat graduat en ESO per comunitats autònomes.

	Alumnat graduat en ESO (2015/2016)
Andalusia	77,1
Aragó	77,2
Astúries	87,8
Balears	70,00
Canàries	78,8
Cantàbria	86,2
Castella i Lleó	83,0
Castella-La Manxa	75,4
Catalunya	82,7
Comunitat Valenciana	73,0
Extremadura	79,7
Galícia	82,3
Madrid	81,3
Múrcia	77,9
Navarra	83,8
País Basc	86,8
La Rioja	77,6
Ceuta	68,9
Melilla	61,6

Font: Instituto Nacional de Estadística. *Las cifras de la educación en España. Curso 2015/2016.*

Quadre 3. Percentatge d'alumnat estranger als ensenyaments de règim general per nivells. Curs 2016/17.

	TOTAL	Educ. infantil	Educ. primària	Educ. especial	ESO	Batxillerat	FP Bàsica	CFGM	CFGS	Altres programes formatius
Total										
Estatal	8,6	8,2	9,2	10,8	9	6,5	18	8,6	5,8	23
Illes Balears	13,8	13	15,3	15,8	14	9,9	25,2	10,2	7,8	9,6
Centres públics										
Estatal	10,1	10,3	11,1	13	10,4	7,1	17,6	8,9	5,8	13,8
Illes Balears	16,2	15,9	18,7	15,9	16,2	11,4	26,1	11	8,3	0
Centres privats										
Estatal	5,4	4,4	5,1	7,8	6,3	4,5	19,2	7,4	5,7	42,5
Illes Balears	9,4	8,3	9,8	15,7	10,6	6,1	20,7	6	4,5	10,8

Font: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Annex 2. Fases d'un projecte d'aprenentatge servei.

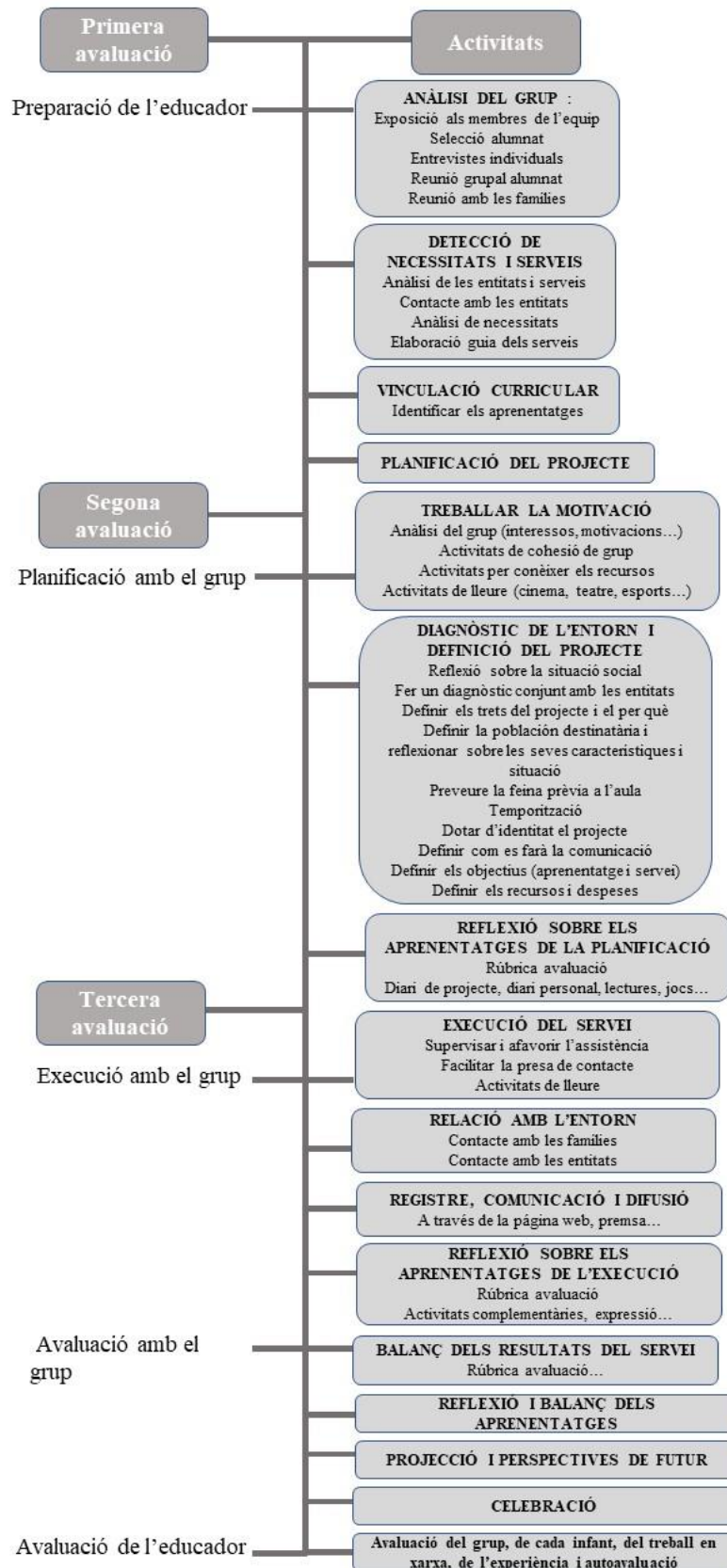
Quadre 4. Fases d'un projecte d'aprenentatge servei

Etapa	Fases
Preparació de l'educador	1. Anàlisi del grup i de cada participant 2. Detecció de necessitats i serveis 3. Vinculació curricular 4. Planificació del projecte
Planificació amb el grup	5. Motivació 6. Diagnòstic de l'entorn i definició del projecte 7. Organització de la feina 8. Reflexió sobre els aprenentatges de la planificació.
Execució amb el grup	9. Execució del servei 10. Relació amb l'entorn 11. Registre, comunicació i difusió 12. Reflexió sobre els aprenentatges de l'execució
Avaluació amb el grup	13. Balanç dels resultats del servei 14. Reflexió i balanç dels aprenentatges 15. Projecció i perspectives de futur 16. Celebració
Avaluació de l'educador	17. Avaluació del grup i de cada nin/a 18. Avaluació del treball en xarxa amb les entitats 19. Avaluació de l'experiència com a projecte d'APS 20. Autoavaluació de l'educador

Font: Fases d'un projecte d'aprenentatge servei (Puig, Batlle, Bosch i Palos, 2006, p. 170)

Annex 3. Model d'intervenció

Quadre 5. Model d'intervenció del projecte d'aprenentatge servei: etapes i activitats



Font: Fases d'un projecte d'aprenentatge servei (Puig, Batlle, Bosch i Palos, 2006, p. 170)

Annex 4. Rúbrica autoavaluació educador

Quadre 6. Rúbrica per l'autoavaluació d'experiències d'aprenentatge servei.

	I	II	III	IV
Necessitats	Ignorades. Les necessitats no estan programades ni es preveuen activitats per detectar-les o definir-les, tot i que probablement estiguin presents en el projecte	Presentades. Els educadors i/o entitats socials decideixen les necessitats sobre les que realitzar el servei sense consultar als participants.	Decidides. Els participants, sovint conjuntament amb els educadors, decideixen les necessitats sobre les que volen actuar, a través de l'anàlisi de diferents problemàtiques i l'elecció d'una d'elles	Descobertes. Els participants descobreixen les necessitats al realitzar un projecte col·lectiu d'investigació en el que porten a terme un treball de comprensió crítica de la realitat
Servei	Simple. Servei de curta durada compost per tasques senzilles la realització de les quals suposa una exigència i implicació limitades	Continuat. Servei de durada prolongada compost per tasques repetitives i/o fàcils d'aprendre, la realització de les quals suposa una exigència i implicació moderada.	Complex. Servei de durada prolongada que permet adquirir experiència i destresa en la realització de tasques de notable complexitat, la realització de la qual suposa una exigència i implicació elevada.	Creatiu. Servei de durada variable compost de tasques complexes que els propis participants han de dissenyar per resoldre un problema que exigeix creativitat, el que suposa inclús una exigència i implicació major.
Sentit del servei	Tangencial. Servei que no parteix d'una necessitat detectada i del que els participants no perceben la possible dimensió social	Necessari. Servei que dona resposta a una necessitat de la comunitat, tot i que els participants no sempre aconsegueixen percebre la seva dimensió social	Cívic. Servei que dona resposta a una necessitat de la comunitat i de la qual, la seva dimensió social, els participants en són conscients.	Transformador. Els participants donen resposta a una necessitat i són conscients de la seva dimensió social, però a més perceben els límits de qualsevol servei que no consideri l'acció política
Aprenentatge	Espontani. Els aprenentatges no estan programats i tampoc existeixen activitats pensades per facilitar-los; s'adquireixen de manera informal durant el servei.	Planificat. Els aprenentatges es programen d'acord amb el currículum o projecte educatiu i es dissenyen activitats per adquirir-los, sense contemplar necessàriament la relació amb el servei.	Útil. Els aprenentatges planificats i les activitats formatives tenen una estreta relació amb el servei. La seva adquisició afavoreix una millor qualitat de la intervenció.	Innovador. Els aprenentatges s'adquireixen a partir d'una activitat investigadora, estan relacionats amb el currículum o projecte educatiu i es vinculen directament amb el servei a la comunitat.
Participació	Tancada. Els participants es limiten a realitzar les tasques que prèviament s'han	Delimitada. Els participants realitzen aportacions puntuals requerides	Compartida. Els participants comparteixen amb els educadors la responsabilitat en el	Liderada. Els participants es converteixen en promotors i responsables del

	programat pel desenvolupament de l'activitat, sense la possibilitat d'introduir modificacions a la proposta inicial.	pels educadors en distints moments del procés.	disseny i desenvolupament del conjunt de l'activitat.	projecte de manera que intervenen en totes les fases, decidint sobre els diferents aspectes rellevants.
Treball en grup	Indeterminat. Processos espontanis d'ajuda entre participants que realitzen una activitat individual de servei.	Col·laboratiu. Processos basats en la contribució dels participants a un projecte col·lectiu que requereix unir tasques autònomes i independents.	Cooperatiu. Procés de treball interdependent entre participants en un projecte col·lectiu que requereix articular aportacions complementàries per aconseguir un objectiu comú.	Expansiu. El treball col·lectiu va més enllà del grup inicial de participants i incorpora de forma activa a altres agents externs, creant així xarxes d'acció comunitària.
Reflexió	Difusa. L'activitat reflexiva no està prevista, ni es proposen tasques per impulsar-la, tot i que de manera natural poden pensar-se i sometre's a debat la pròpia experiència.	Puntual. La reflexió està programada i hi ha tasques previstes per facilitar-la, tot i que ocupa només un temps limitat i separat del curs de les activitats del projecte.	Continua. Ademés de comptar amb moments i tasques de reflexió, els participants duen a terme exercicis reflexius durant la realització de tot el projecte.	Productiva. La reflexió, ademés de prevista i continuada, implica als participants en una activitat de síntesis o de creació que produeix una nova aportació a la comunitat.
Reconeixement	Casual. No hi ha activitats de reconeixement previstes, tot i que de manera espontànea els diferents agents que intervenen poden agrair i valorar la tasca realitzada pels protagonistes.	Intencionat. Els educadors organitzen activitats destinades a reforçar positivament el treball dels participants i/o a celebrar la finalització del servei.	Recíproc. Els beneficiaris del servei i/o les entitats social, sovint en col·laboració amb els educadors, duen a terme iniciatives per expressar la gratitud i celebrar l'èxit del servei.	Públic. El reconeixement als participants adquireix una dimensió pública, ja sigui perquè l'activitat s'ha donat a conèixer a la ciutadania, o bé perquè l'administració l'agraeix i difon pel seu valor cívic.
Avaluació	Informal. No existeix un pla d'avaluació establert, tot i que els educadors, de manera espontànea i puntual, poden avaluar i comunicar la seva valoració als participants.	Intuïtiva. Per avaluar, els educadors es limiten a constatar, sense criteris ni indicadors definits, l'assoliment de certs objectius generals d'aprenentatge, que poden acreditar-se.	Competencial. Els educadors apliquen un pla d'avaluació que defineix objectius, criteris, indicadors i metodologies per millorar el desenvolupament competencial dels participants i per acreditar-los.	Conjunta. Els participants, juntament amb els educadors, intervenen de manera activa en diferents moments del procés de preparació i aplicació d'un pla d'avaluació competencial.
Partenariat	Unilateral. En el projecte participa una sola organització, normalment	Dirigit. En el projecte participen, al manco, dues organitzacions: l'educadora que el	Pactat. Al menys dues organitzacions (una educativa i l'altra social) acorden conjuntament les	Integrat. Les organitzacions implicades en el projecte el desenvolupen i

	educativa, bé perquè s'accedeix directament a l'espai del servei, o bé perquè el receptor forma part de l'organització que l'impulsa.	planifica i duu a terme i l'entitat social que es limita a oferir l'espai de servei.	condicions d'aplicació d'un projecte d'aprenentatge servei dissenyat exclusivament per una d'elles.	apliquen conjuntament, des del principi fins al final del procés.
Consolidació centres	Incipient. L'aprenentatge servei es coneix a causa d'un projecte que ja duu a terme algun educador/a o degut a la representació d'una experiència d'un altre centre.	Acceptada. Els projectes d'aprenentatge servei tenen el reconeixement de l'equip directiu del centre i el suport de part del professorat.	Integrada. L'aprenentatge servei està present en més d'un nivell educatiu, es vincula al currículum de diferents matèries, té implicacions en la metodologia i en l'organització del centre.	Identitària. L'aprenentatge servei forma part de la cultura del centre, consta en el seu projecte educatiu i el centre el presenta com una senya d'identitat del centre.
Consolidació d'entitats	Incipient. L'aprenentatge servei s'ha conegut perquè ja ha participat en alguna experiència puntual o degut a la representació del projecte d'una altra entitat.	Acceptada. Els projectes d'aprenentatge servei tenen el reconeixement de la direcció i dels professionals de l'entitat, que accepten la funció educadora de l'organització	Integrada. L'aprenentatge servei està present en el programa d'activitats de l'entitat, que compta amb l'estructura i el personal necessaris per assegurar la seva implementació.	Identitària. L'aprenentatge servei forma part de l'ideari de l'entitat, que el presenta com una senya d'identitat pròpia i el dota de recursos necessaris per assegurar la seva implementació.

Font: Rúbrica per l'autoavaluació d'experiències d'aprenentatge servei (Rubio, Puig, Palos i Martín, 2015, pp. 120-121).

Annex 5. Avaluació de l'experiència (Puig, Batlle, Bosch i Palos, 2006).

a. Identitat del projecte:

- El projecte ha respost a la imatge prèvia que en teníem?
- Ha encaixat amb les raons que el justificaven?
- La situació curricular ha estat correcta?
- El valor acadèmic ha estat adequat?

b. Objectius educatius:

- S'han aconseguit els objectius d'aprenentatge previstos?
- Detectem grans diferència individuals en aquest aspecte?
- S'han aconseguit els resultats de servei previstos?
- Caldrà planificar els objectius d'una altra manera?

c. Relació amb les famílies:

- Les famílies han estat suficientment informades?
- Li han trobat sentit al projecte?
- N'estan satisfetes?
- Han contribuït a mantenir la motivació del grup?
- Què podríem fer per millorar la col·laboració de les famílies?

d. Requisits previs de tipus formal:

- Ens hem oblidat algun tipus de requisit?
- Les segures de seguretat eren correctes?
- Ens ha mancat alguna autorització?
- De cara al futur hem de preveure algun altre dispositiu?

e. Aspectes organitzatius:

- El calendari ha estat adequat?
- La distribució horària ha estat correcta?
- Hem disposat dels recursos humans necessaris?
- Les infraestructures han estat correctes?
- El sistema de transport ha funcionat bé?
- Ens ha faltat o ens ha sobrat material?
- La realització del servei ha influït de manera negativa en algun aspecte de l'escola o l'entitat?
- Què caldria replantejar-se de cara a un futur?

f. Balanç econòmic, amb el pressupost que havíem elaborat al principi:

- Quin és el cost final del projecte?
- Ens hem desviat gaire del pressupost inicial?
- Quines despeses imprevistes hi ha hagut?
- Si tenim dèficit, com el resoldrem?
- Si tenim superàvit, com l'invertirem?
- Què cal tenir en compte en un nou projecte?

g. Etapes de treball amb els nins i nines:

- Com s'ha desenvolupat el projecte?
- Com han funcionat les etapes de preparació, execució i avaluació amb els nins i nines?
- Què caldria modificar per a un pròxim projecte?

Annex 6. Avaluació com educadors (Puig, Batlle, Bosch i Palos, 2006).

- a) Coneixements relacionats amb el projecte de servei:
- He tingut prou informació sobre el context, el repte o el problema sobre el qual volíem incidir?
 - En algun moment m'ha faltat informació sobre algun aspecte o comprensió del conjunt de factors que condicionaven el projecte?
 - Vaig subestimar algun aspecte que més endavant va esdevenir crucial?
 - Què he de tenir en compte per a futurs projectes?
- b) Capacitat organitzativa:
- He sabut resoldre les qüestions tècniques?
 - He organitzat correctament el grup?
 - He treballat de manera ordenada i he sabut portar el ritme sense dispersar-me?
 - Què he de tenir en compte per a futurs projectes?
- c) Relació educativa amb els nins i nines.
- He estat un bon conductor de la dinàmica de grup, foment de l'autonomia i l'autoorganització?
 - Les intervencions de seguiment tutorial que he fet amb cada nin i nina han estat encertades?
 - Com ha evolucionat la relació entre nosaltres?
 - Què he de tenir en compte per a futurs projectes?
- d) Capacitats didàctiques:
- He planificat correctament els objectius educatius?
 - La vinculació curricular era correcta?
 - He encertat la motivació que necessitava el grup per iniciar el projecte?
 - He plantejat de manera adequada les activitats d'aprenentatge del projecte?
 - Què he de tenir en compte per a futurs projectes?
- e) Habilitats relacionals i de comunicació amb l'entorn:
- Ha estat difícil o complicat treballar amb les entitats o institucions?
 - He sabut transmetre el projecte a la resta de companys de l'escola o entitat?
 - M'he comunicat bé amb les famílies?
 - Com ha evolucionat la relació entre nosaltres?
 - Que he de tenir en compte per a futurs projecte?

f) Balanç i conclusions:

- Quina ha estat la vivència principal que he experimentat en aquest projecte?
- Què he pogut aportar com a persona i com a educador?
- Què he après que no sabés abans?
- De què he de prendre nota per a futurs projectes?