

# Guia acadèmica

**Complements per a la Formació  
Disciplinària de l'Especialitat  
d'Orientació Educativa**

**MÀSTER EN PROFESSOR/A  
D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA**  
Especialitat d'Orientació

*Curs: 2018-2019*

**Professora:** M. José Sánchez Pérez

[maria.jose.sanchez@uv.es](mailto:maria.jose.sanchez@uv.es)

**GUIA ACADÈMICA DE L'ASSIGNATURA**

## 1. **DADES INICIALS D'IDENTIFICACIÓ**

<b>Nom de l'assignatura:</b>	Complements per a la Formació Disciplinària de l'Especialitat d'Orientació Educativa
<b>Caràcter:</b>	Obligatòria
<b>Titulació:</b>	Màster Universitari en Professor/a d'Educació Secundària
<b>Departament:</b>	Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació
<b>Professora responsable:</b>	M. José Sánchez Maria.jose.sanchez@uv.es
<b>Nombre de crèdits ECTS:</b>	6
<b>Unitat temporal:</b>	quadrimestral

## 2. **INTRODUCCIÓ A L'ASSIGNATURA**

La matèria Complements per a la Formació Disciplinària de l'Especialitat d'Orientació s'emmarca dins del mòdul Especialitat en Orientació del Màster Universitari en Professor/a d'Educació Secundària, juntament amb les matèries d'Aprenentatge i Ensenyament i Innovació Docent i Iniciació a la Investigació.

Aquesta matèria proporciona a l'estudiant formació sobre l'origen de l'orientació educativa, principis i fonaments, àmbits d'intervenció de l'orientació educativa, els models en orientació passats i presents, què és l'avaluació de programes en orientació educativa i l'estudi del desenvolupament de la institucionalització de l'orientació educativa a Espanya, com també la comparació a escala europea.

## 3. **COMPETÈNCIES**

<b>Competències específiques</b>	
Competència 1	Conèixer el valor formatiu i cultural de l'orientació en els ensenyaments respectius.
Competència 2	Conèixer la història i el desenvolupament recent de l'orientació i les seues perspectives a fi de poder transmetre una visió dinàmica d'aquesta matèria.
Competència 3	Conèixer contextos i situacions en què s'usen o s'apliquen els diversos continguts curriculars.
Competència 4	Saber aplicar els coneixements adquirits i ser capaços de resoldre problemes en entorns nous o poc coneguts dins de contextos més amplis (o multidisciplinaris) relacionats amb l'àrea d'estudi.
Competència 5	Ser capaços d'integrar coneixements i enfrontar-se a la complexitat de formular judicis a partir d'una informació que, tot i ser incompleta

	o limitada, incloga reflexions sobre les responsabilitats socials i ètiques vinculades a l'aplicació dels coneixements i judicis.
Competència 6	Saber comunicar conclusions –i els coneixements i les raons últimes que les sustenten– a públic especialitzat o no de manera clara i sense ambigüitats.
Competència 7	Posseir les habilitats d'aprenentatge que permeten continuar estudiant d'una manera que haurà de ser en gran manera autodirigida o autònoma.
Competència 8	Planificar, desenvolupar i avaluar el procés d'ensenyament i aprenentatge potenciant processos educatius que faciliten l'adquisició de les competències pròpies dels ensenyaments respectius, tenint en compte el nivell i la formació prèvia dels estudiants, com també llur orientació, tant individualment com en col·laboració amb altres docents i professionals del centre.
Competència 9	Cercar, obtenir, processar i comunicar informació (oral, impresa, audiovisual, digital o multimèdia), transformar-la en coneixement i aplicar-la en els processos d'ensenyament i aprenentatge en les matèries pròpies de l'especialització cursada. Adquirir els coneixements i les estratègies per a poder programar les àrees, les matèries i els mòduls propis de la responsabilitat docent.
Competència 10	Dissenyar i desenvolupar espais d'aprenentatge amb especial atenció a l'equitat, l'educació emocional i en valors, la igualtat de drets i oportunitats entre homes i dones, la formació ciutadana i el respecte dels drets humans que faciliten la vida en societat, la presa de decisions i la construcció d'un futur sostenible.
Competència 11	Adquirir estratègies per a estimular l'esforç de l'alumnat de l'etapa o l'àrea corresponent, promoure la capacitat per a aprendre individualment i en grup, i desenvolupar habilitats de pensament i de decisió que faciliten l'autonomia, la confiança i iniciativa personals.
Competència 12	Dissenyar i fer activitats formals i no formals que contribuïsquen a fer del centre un lloc de participació i cultura en l'entorn on estiga situat.
Competència 13	Desenvolupar les funcions de tutoria i d'orientació de l'alumnat de l'etapa o àrea corresponent, de manera col·laborativa i coordinada; informar i assessorar les famílies sobre el procés d'ensenyament i aprenentatge i sobre l'orientació personal, acadèmica i professional dels seus fills.
Competència 14	Participar en l'avaluació, la recerca i la innovació dels processos d'ensenyament i aprenentatge.
Competència 15	Conèixer i analitzar les característiques històriques de la professió docent, la situació actual, les perspectives i la interrelació amb la realitat social de cada època.
Competència 16	Tenir l'habilitat per a dirigir i coordinar amb el professorat l'acompliment de la funció docent, tutorial i en la d'organització dels centres educatius.
Competència 17	Conèixer els processos i recursos per a l'orientació acadèmica i professional, els procediments i instruments de diagnòstic i d'avaluació, la prevenció de problemes d'aprenentatge i convivència.
Competència 18	Conèixer i saber aplicar i interpretar els diversos instruments de diagnòstic educatiu i psicopedagògic.
Competència 19	Saber valorar i intervenir per a gestionar la diversitat social i cultural com a element educatiu.

#### **4. OBJECTIUS GENERALS**

1. Interpretar el sentit i la necessitat de l'orientació educativa als centres educatius de primària i secundària.
2. Conèixer i saber exercir les funcions pròpies de l'orientació educativa.
3. Familiaritzar l'alumne amb els principals models d'orientació educativa presents i futurs.
4. Conèixer la resposta educativa d'atenció a la diversitat de l'alumnat amb necessitats educatives específiques de suport educatiu.
5. Dissenyar, desplegar i avaluar els diversos programes d'OE.

#### **5. CONTINGUTS**

- 1. Marc conceptual de l'orientació educativa (2 sessions)**
  - a) Orígens i desenvolupament històric de l'OE: àmbit internacional, model del MECE i model de la Comunitat Valenciana.
  - b) L'orientació com a procés d'intervenció educativa: conceptes, objectius i funcions. Principis d'intervenció en OE: remei, prevenció, desenvolupament i apoderament. Normes deontològiques de la professió, competències de l'orientador i principals organitzacions.
- 2. Models d'orientació educativa (2 sessions)**
  - a) Classificació dels models d'orientació i model clínic.
  - b) Model de consulta i model de programes. Disseny i avaluació de programes d'OE. Disseny d'activitats del PAT. Altres models d'orientació: Enfocament tecnològic, *coaching*.
- 3. Àmbits i àrees d'intervenció de l'OE (3 sessions)**
  - a) Orientació per al desenvolupament professional: teories i eines de l'orientació professional.
  - b) Orientació en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Intervenció psicopedagògica per a la prevenció del fracàs escolar i l'exclusió social: Conceptualització, característiques Derivació, si cal, d'aquest alumnat als serveis socials. Pautes d'actuació.
  - c) Orientació personal. Orientació per a la prevenció i el desenvolupament humà. Vinculació a la convivència i l'educació emocional. Tutories entre iguals, un projecte d'orientació personal. Assetjament i ciberassetjament, violència de gènere.
  - d) Atenció a la diversitat i inclusió educativa: *Index for inclusion*, intervenció psicopedagògica en aules CiL: unitats específiques, CEE i atenció precoç.
- 4. Alumnes amb trastorn d'espectre autista i trastorn específic del llenguatge. Pautes d'actuació i formes d'intervenció en aquests alumnes (3 sessions)**
  - a) Introducció als trastorns del desenvolupament: conceptualització i classificació dels trastorns del desenvolupament i característiques de la intervenció psicoeducativa en aquest àmbit. Intervenció orientadora en l'alumnat amb trastorn de l'espectre autista: conceptualització de l'autisme,



els trastorns generalitzats del desenvolupament i el trastorn de l'espectre d'autisme; el desenvolupament psicològic en el TEA i l'avaluació-intervenció de caràcter psicoeducatiu.

b) Intervenció orientadora en alumnes amb trastorns del desenvolupament de la comunicació i del llenguatge. Classificació dels trastorns de la comunicació i del llenguatge; descripció d'alguns dels trastorns més freqüents (ex. retards simples, TEL, dèficit semanticopràgmat, trastorns fonològics, disfèmia). Avaluació i pautes d'actuació en aquestes persones; elaboració de pautes d'actuació amb l'alumnat.

Les sessions són aproximades.

## 6. ACTIVITATS FORMATIVES I METODOLOGIA D'ENSENYAMENT I APRENTATGE

Activitats formatives		Metodologia
Activitats presencials	Classes teoricopràctiques	Classes presencials teoricopràctiques en les quals es treballen els continguts de les assignatures, es debat i es fan activitats amb diversos recursos docents: seminaris, tallers, exposicions, aprenentatge basat en problemes, aprenentatge cooperatiu, cerca de documents, visionament de pel·lícules, documentals, realització de programes.
	Treball en grup	Dinàmica interactiva d'aprenentatge cooperatiu per a l'elaboració d'un treball o treballs sobre continguts del programa amb possible exposició pública.
	Tutories	Període formatiu realitzat pel professor amb els alumnes per a revisar i discutir materials i temes de les classes.
	Avaluació	Proves orals i escrites per a la valoració dels continguts teoricopràctics, autoavaluació i presentació de treballs individuals i en grup.
	Activitats complementàries	Altres activitats formatives relacionades amb el mòdul: conferències, jornades, tallers, visites, etc.
Activitats no presencials	Estudi i treball autònom	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudi i preparació dels continguts.</li> <li>- Realització de tasques i treballs individuals i en grup.</li> <li>- Elaboració de documents.</li> <li>- Estudi i preparació de proves orals i escrites.</li> </ul>

Segons les competències, els objectius d'aprenentatge i els continguts, s'usen diversos mètodes: metodologia expositiva, treball cooperatiu, discussió en grup, comentari de text, activitats pràctiques i d'aplicació individuals i grupals, etcètera. S'aplica una metodologia participativa i dinàmica amb la finalitat de promoure la implicació i la participació de l'alumnat en les classes, incloent-hi explicacions del professorat per a aclarir els pressupostos teòrics. S'usarà el debat quan escaiga i es faran treballs pràctics, exposicions i projectes de diversa mena relacionats amb la professió docent i amb la temàtica de l'assignatura.

## 7. MATERIALS

**a) Guia acadèmica:** especifica les competències de l'assignatura, els objectius generals, el temari i els continguts, la metodologia de classe, l'avaluació i la bibliografia bàsica.

**b) Presentacions, capítols de llibre de programari lliure i altres materials:** plataforma d'aula virtual o material proporcionat pel professor/a a classe.

## 8. TEMARI I PLANIFICACIÓ TEMPORAL

Temes	BLOCS	Sessions
	<b>Bloc 1. Marc conceptual de l'orientació educativa</b>	
Tema 1	Orígens i desenvolupament històric de l'OE: àmbit internacional; model del MECE i model de la Comunitat Valenciana.	<b>2 sessions</b>  15 d'octubre
Tema 2	L'orientació com a procés d'intervenció educativa: conceptes, objectius i funcions. Principis d'intervenció en OE: remei, prevenció, desenvolupament i apoderament. Normes deontològiques de la professió, competències de l'orientador i principals organitzacions.	
	<b>Bloc 2. Models d'orientació educativa</b>	<b>3 sessions</b>
Tema 3	Classificació dels models d'orientació i model clínic	
Tema 4	Model de consulta i model de programes. Disseny i avaluació de programes de l'OE. Les noves tecnologies en l'OE.	
	<b>Bloc 3. Àmbits i àrees d'intervenció de l'OE</b>	<b>4 sessions</b>
Tema 5	Orientació per al desenvolupament professional.	
Tema 6	Orientació en els processos d'ensenyament i aprenentatge: Intervenció psicopedagògica per a la prevenció del fracàs escolar i l'exclusió social: conceptualització, característiques, derivació, si cal, d'aquest alumnat als serveis socials. Pautes d'actuació.	
Tema 7	Orientació personal. Orientació per a la prevenció i el desenvolupament humà: vinculació amb la convivència i l'educació emocional. Assetjament, ciberassetjament i violència de gènere (presentació d'una activitat al grup o classe).	
Tema 8	Atenció a la diversitat i inclusió educativa: principis d'intervenció... Un model d'inclusió: unitats específiques (aules CiL).	
	<b>Bloc 4. Trastorns del desenvolupament</b>	<b>3 sessions</b>
Tema 9	Introducció als trastorns del desenvolupament: intervenció orientadora en l'alumnat amb trastorn de l'espectre autista.	
Tema 10	Intervenció orientadora en l'alumnat amb trastorns del desenvolupament de la comunicació i del llenguatge.	
	Examen/presentació de treballs.	

La durada i el temps de les sessions són aproximades; poden modificar-se segons les necessitats de la matèria.

## **9. SISTEMES D'AVALUACIÓ DE L'APRENTATGE**

L'avaluació de l'adquisició de les competències per part de l'alumnat s'efectua combinant diverses classes d'informacions vinculades a les diferents activitats que l'alumnat faça en el mòdul. Com que la normativa del màster determina que siga presencial, és obligatòria l'assistència a les classes i a les altres activitats lectives que es programen en aquesta matèria. Els procediments d'avaluació s'apliquen de forma contínua segons els percentatges següents:

a) Realització d'una prova oral o escrita (40% de la qualificació).

b) Treballs i activitats que l'estudiant fa en grup i individualment (dossier o portafolis de la matèria) (40% de la qualificació).

c) Assistència a classe (20% de la qualificació). S'ha d'assistir com a mínim a un 80% de les 20 sessions programades per a aquesta assignatura. El 20% restant correspon a la qualitat i presentació dels treballs fets a classe, i a la participació en les sessions de forma adequada i respectuosa.

d) Com a excepció, l'alumnat que no puga ser avaluat de forma contínua no té l'obligació d'assistència indicada en el punt anterior i ha de fer la prova final de l'assignatura mitjançant un examen en les convocatòries oficials de gener o juny. La impossibilitat d'assistir a classe s'ha de justificar a través d'un document oficial en què figure la informació següent: contracte de treball i horari.

La nota final de l'assignatura és la mitjana ponderada de les notes obtingudes en cadascun dels apartats impartits per la professora.

## **10. BIBLIOGRAFIA BÀSICA**

Alonso Tapia, J. (1995): *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.

American Psychiatric Association (2013): *DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th edition). Washington, DC: Author.

Bisquerra, R. (2008): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Wolters Kluwer.

- Blasco Calvo, P., Pérez Boullosa, A. i Fossati Marzá, R. (2003): *Orientación profesional e inserción laboral. Casos prácticos para el desarrollo profesional*. València: Nau Llibres.
- Blasco Calvo, P., Pérez Boullosa, A. i Fossati Marzá, R. (2010): *Orientación profesional. Desarrollo de competencias y práctica profesional*. València: Nau Llibres, p. 14-26.
- Castillo, S., Torres, J. A. i Polanco, L. (2009): *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa* (2 vol.). Madrid: Pearson/Prentice Hall. UNED.
- DECRET 131/1994, de 5 de juliol, del Govern Valencià, pel qual es regulen els serveis especialitzats d'orientació educativa, psicopedagògica i professional (DOGV 28/07/1994).
- DECRET 233/1997, de 2 de setembre, del Govern Valencià, pel qual s'aprova el Reglament orgànic i funcional de les escoles d'educació infantil i dels col·legis d'educació primària (DOGV 08/09/1997).
- DECRET 234/1997, de 2 de setembre, del Govern Valencià, pel qual s'aprova el Reglament orgànic i funcional dels instituts d'educació secundària (DOGV 08/09/1997).
- DECRET 104/2018, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es despleguen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià [2018/7822].
- Grañeras, M. i Parras, A. (2009): *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), MEC. Madrid: Secretaría General Técnica.
- REIAL DECRET 276/2007, de 23 de febrer, pel qual s'aprova el Reglament d'ingrés, accessos i adquisició de noves especialitats en els cossos docents als quals es refereix la Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, i es regula el règim transitori d'ingrés al qual es refereix la disposició transitòria dissetena de la llei esmentada (BOE 2/03/2007).
- Repetto, E. (2007): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (vol. I): *Marco conceptual y metodológico*. Madrid: UNED.
- Repetto, E. (2007): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (vol. II): *Intervenciones psicopedagógicas para el desarrollo del aprendizaje, de la carrera y de la persona*. Madrid: UNED.
- RESOLUCIÓ de 27 de juny de 2018, del secretari autonòmic d'Educació i Investigació, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres que imparteixen educació infantil de segon cicle i educació primària durant el curs 2018-2019 [2018/6520].

RESOLUCIÓ de 27 de juny de 2018, del secretari autonòmic d'Educació i Investigació, per la qual s'aproven les instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres que imparteixen educació secundària obligatòria i batxillerat durant el curs 2018-2019 [2018/6552].

RESOLUCIÓ de 29 de juny de 2018, del secretari autonòmic d'Educació i Investigació, per la qual es dicten instruccions sobre ordenació acadèmica i d'organització de l'activitat docent dels centres de la Comunitat Valenciana que durant el curs 2018-2019 impartisquen cicles de formació professional bàsica, de grau mitjà i de grau superior [2018/6662].

LLEI ORGÀNICA 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (BOE 4/05/2006).

LLEI ORGÀNICA 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (BOE 10/12/2013).

ORDRE d'11 de novembre de 1994, de la Conselleria d'Educació i Ciència, per la qual s'estableix el procediment d'elaboració del dictamen per a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials (DOGV 18/01/1995).

ORDRE del 14 de febrer de 1996 per la qual s'estableix el procediment d'elaboració del dictamen per a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials (BOE 23/07/96).

ORDRE de 18 de juny de 1999, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es regula l'atenció a la diversitat en l'educació secundària obligatòria (DOGV 29/ 06/ 1999).

ORDRE de 16 de juliol de 2001 per la qual es regula l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres d'educació infantil (2n cicle) i educació primària (DOGV 17/ 09/ 2001).

ORDRE de 14 de març de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual es regula l'atenció a l'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres que imparteixen educació secundària (DOCV 14/04/2006).

ORDRE de 15 de maig de 2006, de la Conselleria de Cultura, Educació i Esport, per la qual s'estableix el model d'informe psicopedagògic i el procediment de formalització (DOCV 31 /05/2006).

ORDRE de 11 de novembre de 1994, de la Conselleria d'Educació i Ciència, per la qual s'estableix el procediment d'elaboració del dictamen per a l'escolarització dels alumnes amb necessitats educatives especials (DOGV 18/01/1995).

Sanz Oro, R. (2001): *Orientación psicopedagógico y calidad educativa*. Madrid: Psicología Pirámide.

## COMPLEMENTES PER A LA FORMACIÓ DISCIPLINÀRIA DE L'ESPECIALITAT D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA






<b>Introducció</b>	<p>Aquesta activitat va dirigida a millorar les habilitats dels alumnes per a la creació de material didàctic. Seguim l'esquema del model de programes. El grup ha de triar una de les àrees d'intervenció: orientació personal, orientació acadèmica, orientació professional i atenció a la diversitat.</p>
<b>Objectius</b>	<p>Aquesta activitat vol que l'alumnat es familiaritze amb les característiques de la realització i implementació de programes als centres educatius segons les àrees d'intervenció.</p>
<b>Tasques prèvies</b>	<p>Exemples de treballs de models de programes d'educació emocional. Integració del desenvolupament de competències emocionals en el currículum d'educació infantil <a href="http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324678678.pdf">http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1324678678.pdf</a> <a href="http://www.edesclee.com/pdfs/9788433025104.pdf">http://www.edesclee.com/pdfs/9788433025104.pdf</a></p> <p>Competències de secundària LOMQUE <a href="http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistemaeducativo/enseanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html">http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistemaeducativo/enseanzas/educacion-secundaria-obligatoria/contenidos.html</a></p> <p>Lectura dels articles vinculats a l'àrea d'intervenció per treballar. Lectura de la temàtica per implantar.</p>
<b>Metodologia</b>	<p>Aquesta activitat consta de tres parts. <b>Primera part:</b> una tutoria grupal amb la professora per a saber les responsabilitats i tasques de cada membre del grup. L'índex, heu de portar-lo fet. <b>Segona part:</b> elaboració d'un programa educatiu. <b>En la tercera part:</b> en la sessió de classe, i per grups, s'exposa el treball realitzat.</p>

## COMPLEMENTES PER A LA FORMACIÓ DISCIPLINÀRIA DE L'ESPECIALITAT D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA

<b>Tasques a realitzar</b>	<p>Planificació del programa:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Teoria en què es basa el treball: Les teories que fonamenten el nostre programa. Exemple d'educació emocional si cerca prevenir conductes disruptives. Exemple: les teories d'educació emocional o teories que treballen la prevenció en drogodependència, educació emocional, ciberassetjament, assetjament, violència de gènere, tècniques de treball intel·lectual. Sensibilització d'alumnes amb TEA en centres amb aules CiL, escola de pares adolescents, prevenció afectivosexual, etcètera.</li><li>2. Àrea d'intervenció del treball: orientació personal, orientació acadèmica, orientació professional, atenció a la diversitat.</li><li>3. Anàlisi del context o de la necessitat d'implantar el programa.</li><li>4. Disseny i execució del programa.<ol style="list-style-type: none"><li>4.1. Per a qui es planifica la intervenció.</li><li>4.2 Competències/objectius, contingut dels aprenentatges que persegueix.</li><li>4.3. Com es durà a terme (metodologia i activitats).</li><li>4.4. Recursos emprats (materials i humans).</li><li>4.5. Temporalització del programa, sessions, activitats (dins de la tutoria) nombre de sessions i dates.</li><li>4.6. Pressupost.</li></ol></li><li>5. Avaluació del programa.</li><li>6. Conclusions.</li></ol>
<b>Tasca per al blog</b>	<p>Indicar el treball realitzat en el blog de l'assignatura. La tasca s'ha de lliurar el 27/11/17, a través del Moodle, i s'exposa el dia 4/12/2017. El nombre de pàgines és de 5 a 10 i s'ha de presentar en Word.</p>



# COMPLEMENTES PER A LA FORMACIÓ DISCIPLINÀRIA DE L'ESPECIALITAT D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA

<p><b>Materials</b></p>	<p>El professor Bisquerra publica un article sobre "L'educació emocional en la formació del professorat"  <a href="http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758">http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126758</a>   EDUCACIÓ EMOCIONAL          RENE DIEKSTRA  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=tv4vDmuq02Y">https://www.youtube.com/watch?v=tv4vDmuq02Y</a>          FRANCISCO MORA  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=jJZ1lwOuFSU">https://www.youtube.com/watch?v=jJZ1lwOuFSU</a>   Blog interessant en tutoria  <a href="http://entrepasillosyaulas.blogspot.com.es/">http://entrepasillosyaulas.blogspot.com.es/</a>  <a href="http://orientapas.blogspot.com.es/">http://orientapas.blogspot.com.es/</a>  <a href="http://www.orientacionandujar.es/">http://www.orientacionandujar.es/</a>  <a href="http://orientavalencia.blogspot.com/">http://orientavalencia.blogspot.com/</a></p> <p>PANTALLES AMIGUES, ÚS SEGUR I RESPONSABLE DE LA CIUTADANIA DIGITAL.  <a href="http://www.pantallasamigas.net/">http://www.pantallasamigas.net/</a>   PREVENCIÓ DE DROGUES EN PRIMÀRIA. UNA EXPERIÈNCIA AL BARRI DE SANT MARCEL·LÍ  <a href="http://www.aesed.com/descargas/revistas/v29n1-2_3.pdf">http://www.aesed.com/descargas/revistas/v29n1-2_3.pdf</a>                   <a href="http://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/12-cuentospara-trabajar-la-educacion-emocional-el/b9f5ecb8-86fd-49b6-8c15-9e918258f473">http://ineverycrea.net/comunidad/ineverycrea/recurso/12-cuentospara-trabajar-la-educacion-emocional-el/b9f5ecb8-86fd-49b6-8c15-9e918258f473</a>   PLA PREVI  <a href="http://www.cece.gva.es/eva/val/previ.htm">http://www.cece.gva.es/eva/val/previ.htm</a>   FAD  <a href="http://www.fad.es/">http://www.fad.es/</a></p>
<p><b>Tasca al Moodle</b></p> <p><b>S'inclou al portafolis</b></p>	<p>La tasca s'ha de lliurar el 09/12/2018.</p> <p>El mínim de pàgines en Word és de 15; i el màxim, 30.</p>
<p><b>Avaluació del treball</b></p>	

# COMPLEMENTES PER A LA FORMACIÓ DISCIPLINÀRIA DE L'ESPECIALITAT D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA

<b>Avaluació</b>				
<b>Competència</b>	<b>Dissenyar un programa d'orientació</b>			
<b>Nivell de competència</b>	Encara no competent 0-4	Acceptable 5-6	Competent 6-8	Molt competent 8-10
<b>Continguts generals</b>	<b>No inclou algun dels criteris proposats</b>	<b>Inclou bastants dels criteris proposats</b>	<b>Inclou quasi tots els criteris proposats</b>	<b>Inclou tots els criteris proposats</b>
<b>Continguts específics</b>	Té errors en l'anàlisi de bastants criteris sobre el tema estudiat (nombre d'errors superior al 50%).	Té alguns errors en l'anàlisi de diversos criteris sobre el tema estudiat (nombre d'errors inferior al 50%).	Analitza correctament quasi tots els criteris sobre el tema estudiat (nombre d'errors inferior al 25%).	Analitza correctament tots els criteris sobre el tema estudiat.
<b>Adequació formal del programa (estructura i presentació)</b>	Té errors importants quant a estructura del treball, presentació de continguts, expressió escrita, netedat tipogràfica i ortogràfica, etc.	Té alguns errors quant a estructura del treball, presentació de continguts, expressió escrita, netedat tipogràfica i ortogràfica, etc.	La presentació formal del treball és acceptable quant a estructura, presentació de continguts, expressió escrita, netedat tipogràfica i ortogràfica, etc.	La presentació formal del treball és molt adequada quant a estructura, presentació de continguts, expressió escrita, netedat tipogràfica i ortogràfica, etc.

# COMPLEMENTS DE FORMACIÓ DISCIPLINÀRIA ORIENTACIÓ EDUCATIVA



"EL ESTUDIO NO SE MIDE POR EL NÚMERO DE PÁGINAS LEIDAS EN UNA NOCHE, NI POR LA CANTIDAD DE LIBROS LEIDOS EN UN SEMESTRE. ESTUDIAR NO ES UN ACTO DE CONSUMIR IDEAS SINO DE CREARLAS Y RECREARLAS" Paulo Freire

UNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA

Màster Universitari en  
Professor/a d'Educació Secundària

# COMPLEMENTES DE FORMACIÓ DISCIPLINÀRIA

Caràcter	Obligatori
Departament	MIDE
Professorat	M. JOSÉ SÁNCHEZ
Correu electrònic	Maria.jose.sanchez@uv.es
Horari d'atenció	Dilluns de 14.00 a 15.00 h Dilluns de 19.00 a 20.00 h
Horari de la matèria	Dilluns: de 15.00 a 19.00 h. Assistència obligatòria

# TEMARI. TEORIA

<b>Temes</b>	<b>BLOCS</b>	<b>Sessions</b>
	<b>Bloc 1. Marc conceptual de l'orientació educativa</b>	
Tema 1	Orígens i desenvolupament històric de l'OE: àmbit internacional, el model del MECD i el de la Comunitat Valenciana.	<b>2 sessions</b> 15 d'octubre
Tema 2	L'orientació com a procés d'intervenció educativa: conceptes, objectius i funcions. Principis d'intervenció en l'OE: remei, prevenció, desenvolupament i apoderament. Normes deontològiques de la professió, competències de l'orientador i principals organitzacions.	
	<b>Bloc 2. Models d'orientació educativa</b>	<b>3 sessions</b>
Tema 3	Classificació dels models d'orientació i model clínic	
Tema 4	Model de consulta i model de programes. Disseny i avaluació de programes d'OE. Les noves tecnologies en OE.	
	<b>Bloc 3. Àmbits i àrees d'intervenció de l'OE</b>	<b>4 sessions</b>
Tema 5	Orientació per al desenvolupament professional.	

# TEMARI. TEORIA

Temes	BLOCS	Sessions
Tema 6	Orientació en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Intervenció psicopedagògica per a la prevenció del fracàs escolar i l'exclusió social: conceptualització, característiques i derivació, si escau, d'aquest alumnat a serveis socials. Pautes d'actuació.	
Tema 7	Orientació personal. Orientació per a la prevenció i el desenvolupament humà: vinculació amb la convivència i l'educació emocional. Assetjament, ciberassetjament i violència de gènere. (Presentació d'una activitat al grup o classe).	
Tema 8	Atenció a la diversitat i inclusió educativa: principis d'intervenció... Un model d'inclusió: unitats específiques (aules CiL)	
	<b>Bloc 4. Trastorns del desenvolupament</b>	<b>3 sessions</b>
Tema 9	Introducció als trastorns del desenvolupament: intervenció orientadora en alumnes amb trastorn de l'espectre autista.	
Tema 10	Intervenció orientadora en alumnes amb trastorns del desenvolupament de la comunicació i del llenguatge.	
	Examen/presentació de treballs.	14 de gener

# AVALUACIÓ PRÀCTICA: alumnat presencial

PROCEDIMENTS	PERCENTATGE I PUNTUACIÓ
Assistència, participació	20% (2)
Portafolis: activitats de classe, treballs	40% (4)
Examen	40% (4)

Aspectes que cal tenir en compte:

- ✓ Totes les activitats requerides han de superar-se per a intervenir en la nota final de la part pràctica.
- ✓ La nota total de la matèria és la mitjana de l'obtinguda en la part de teoria i la part de pràctica.

DATA D'EXAMEN

Conv.: 14 de gener, de 15.00 a 18.00 h

# Complements de formació (teoria-pràctica)

La matèria dels complements està basada en el desenvolupament dels continguts mitjançant una estreta vinculació entre teoria i pràctica. Per això, el tractament docent de la matèria preveu combinar diverses estratègies metodològiques al llarg del curs:

- Lliçó magistral participativa.
- Petites activitats de treball en grup i gran grup durant les sessions teòriques i pràctiques.
- Participació en seminaris específics, si és convenient, i generals relacionats amb els continguts de la matèria.
- Treball de més envergadura individual o en petits grups que ocupe diverses sessions pràctiques.
- Ús del portafolis com a instrument de recollida de proves.
- Tutories grupals i individuals: orientació del professorat en els aspectes de l'assignatura que requerisquen més atenció o aprofundiment.



# SISTEMA DE QUALIFICACIÓ (1a part)

- Quant al sistema de qualificació, cal comentar que **els elements d'avaluació es ponderen si l'estudiant supera, amb 4 punts sobre 10, l'examen i ha lliurat totes les activitats requerides i especificades més amunt (portafolis)**. Cadascuna d'aquestes activitats (portafolis) ha de superar-se amb un valor de 4 punts sobre 10 perquè la ponderació es duga a terme i es puguin superar els crèdits totals de l'assignatura.

L'avaluació de les competències que l'estudiant ha d'adquirir s'efectua combinant diverses proves d'aprenentatges, vinculades a les activitats que l'alumnat ha anat fent en l'assignatura. Per aquest motiu s'estableix:

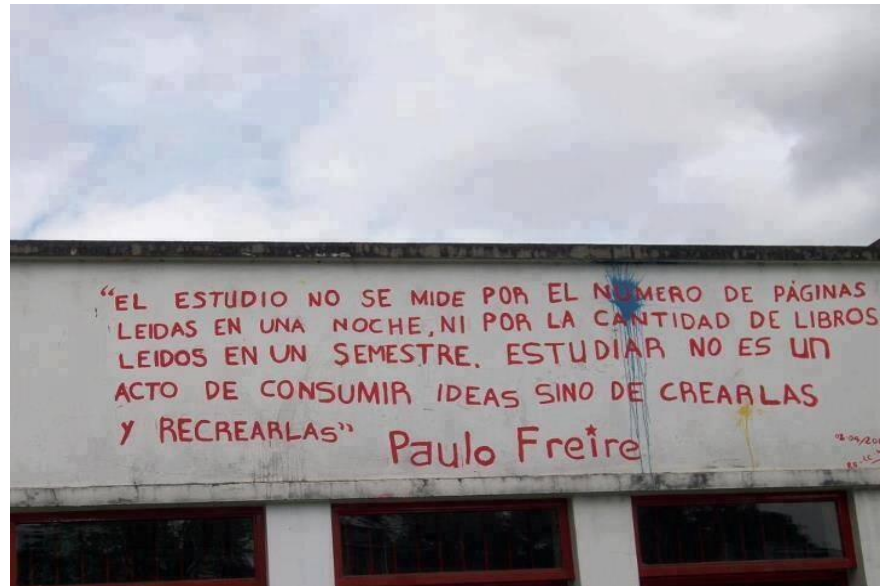


# SISTEMA DE QUALIFICACIÓ (2a part)

- ✓ **Examen:** consisteix en la realització d'una prova de desenvolupament.
- ✓ **Portafolis:** es va formant a partir de totes les tasques realitzades i els productes d'aprenentatge. Aquest portafolis s'alimenta a través de la plataforma d'aula virtual o físicament durant les sessions. S'inclou en el blog que realitze l'alumnat de la matèria.
- ✓ A més, es tenen en compte dins del portafolis totes **les activitats de caràcter opcional/complementàries** que l'estudiant vaja incorporant al seu procés d'aprenentatge, dins de les denominades activitats no presencials. Per a fer-ho, la professora disposa d'un repertori d'opcions d'activitats formatives que va comunicant a l'estudiant, en l'aula ordinària i a través de la plataforma de l'aula virtual en l'apartat de notícies, i que es plantegen dins del programa d'accions complementàries del Màster.
- ✓ **Assistència i participació** en les diverses activitats i tasques de classe teòriques i pràctiques.

QUESTIONS

# Complements per a la formació disciplinària de l'especialitat d'Orientació Educativa



**MÀSTER EN PROFESSOR/A D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA**  
**Especialitat d'Orientació**

## 1.1. Orígens i desenvolupament històric de l'OE

- **Antecedents més remots:** de caràcter mític i religiós.
- **Època clàssica:** Sòcrates (470-399 aC) va destacar un dels objectius prioritaris de l'orientació: el coneixement de si mateix.
  - [Tertúlies](#)

# 1.1. Orígens i desenvolupament històric de l'OE

## Edat mitjana:



Sant Tomàs d'Aquino  
(1225-1274)



Advoca per un ensenyament eficaç basat en el coneixement i el desenvolupament de les potencialitats.



Ramon Llull  
(1232-1315)



Considera que cada persona ha de triar l'ocupació que millor pugui exercir d'acord amb les seues capacitats i preferències.

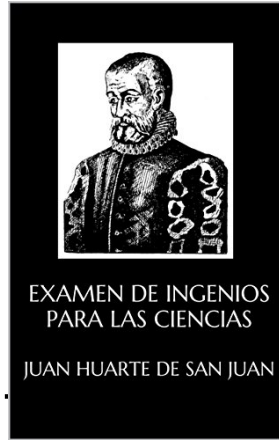
## 1.1. Orígens i desenvolupament històric de l'OE

**Renaixement (s. XVI):** destaquen en aquesta època les figures següents, entre d'altres:



Joan Lluís Vives, filòsof i educador valencià, afirma la necessitat d'investigar les aptituds individuals de les persones a fi de conèixer-les millor i orientar-les a professions adequades.

# 1.1. Orígens i desenvolupament històric de l'OE



Juan Huarte de San Juan és autor del primer treball de diagnòstic en orientació. Sosté que cada persona naix amb un temperament del qual depenen diverses menes d'enginyers o capacitats per a exercir amb èxit diverses tasques.

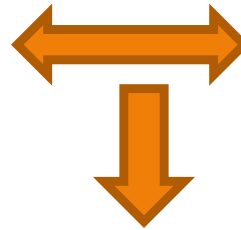
Afirma que l'enginyer es pot diagnosticar a través de les característiques somàtiques i que el subjecte ha de ser orientat després cap a aquelles tasques per a les quals està més capacitada.



# 1.1. Orígens i desenvolupament històric de l'OE

## Etapa de l'empirisme i racionalisme (XVII):

Empirisme de Locke, Hume, i Bacon



L'experiència és la base de tots els coneixements

- Les influències d'aquests corrents que detectem en orientació són:
- La via de la comprensió per a resoldre els problemes de l'ésser humà.
  - La via psicomètrica del mesurament i de l'avaluació objectiva dels processos psicològics.

# 1.1. Orígens i desenvolupament històric de l'OE

- **Influència del positivisme (començament del segle XIX):** Comte (1798-1857) i Stuart Mill (1806-1873).

Totes les disciplines aspiren a adquirir:

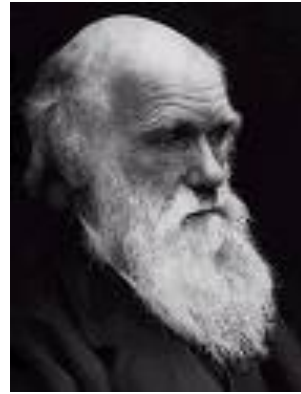
- Caràcter científic.
- Capacitat de fer recerques sistemàtiques i controlades.
- Metodologia científicoexperimental.

# 1.1. Orígens i desenvolupament històric de l'OE

## Etapa de final del s. XIX

- **La psicologia experimental** comença a desenvolupar les tècniques estadístiques i psicomètriques que s'aplicaran a la psicologia escolar.
- **El corrent de salut mental** és un pas important cap a les disfuncions emocionals per part dels orientadors.
- **Naixen els serveis institucionalitzats d'orientació** educativa. A Europa de caràcter estatal; i als Estats Units de caràcter privat.

## 1.2. Orígens de l'OE als EUA



Segle XX. **Brewer (1942)**, identifica quatre condicions que influeixen en l'emergència de l'orientació:

- La diversificació del treball.
- El desenvolupament de la tecnologia industrial.
- L'impacte dels principis democràtics sobre les escoles i l'expansió dels programes d'educació professional.

Activament preocupat per les desigualtats socials, Parsons (1909) rebutja el *darwinisme social*, llavors dominant, i defensa una “concepció humana del treball”.

Com que s'adona que la rigidesa acadèmica en les escoles era la causa dels abandonaments escolars, estableix el **Vocational Bureau** amb la finalitat de proporcionar orientació professional a aquests joves.

## 1.2. Orígens de l'OE als EUA

- **Any 1920:** inici de l'orientació en les escoles com a camp professional i amb diversos programes per als estudiants. Apareix la figura del professor que dedica unes quantes hores al dia o a la setmana a la funció orientadora.
- L'activitat dels orientadors escolars durant **els anys 30** i la Segona Guerra Mundial se centra sobretot en l'orientació escolar i professional, amb l'accent posat en les **tècniques exploratòries i el diagnòstic**.
- L'orientador havia d'ocupar-se dels problemes de disciplina; és percebut llavors com un **agent de correcció de conductes**.
- És al voltant de **1950** quan s'assigna a l'orientació disciplinària, en el sentit de **rehabilitació educativa i aprenentatge social**, un sentit constructiu i positiu, encara que els orientadors continuen dedicant part del temps als problemes de conducta.

## 1.2. Orígens de l'OE als EUA

- Dècada dels **seixanta**:
  - Adopció majoritària de la postura del cicle vital.
  - Interès progressiu per l'atenció grupal.
- Dècada dels setanta:
  - Nous enfocaments de la pràctica orientadora:
    - . Moviments d'educació per a la carrera (integració en el currículum d'aspectes professionals/vocacionals al llarg de la vida).
    - . Moviments d'educació psicològica (ajudar en l'adquisició d'habilitats psicològiques per a la vida).

## 1.2 Orígens de l'OE als EUA

- Dècada **dels vuitanta**

- Context: noves qüestions de preocupació social (sida...).
- Resposta: programes d'intervenció específics centrats en aspectes de prevenció i hàbits saludables.
- Ampliació de l'orientació a les organitzacions.

- Dècada **dels noranta**

- Consolidació dels principis de prevenció i desenvolupament.
- Es tendeix a programes comprensius d'intervenció.
- Es vol potenciar el desenvolupament autònom al llarg de la vida.

## 1.2. Orígens de l'OE a Europa

— L'orientació a Europa naix, igual que als Estats Units, durant els primers anys del s. XX lligada al món laboral, com a orientació professional, amb independència del principi de la pràctica educativa. Hi ha dues diferències importants respecte a l'orientació a Amèrica del Nord (Bisquerra, 1998).

- Diferències terminològiques: el concepte d'*orientació professional* enfront del nord-americà d'*orientació vocacional*.
- El caràcter estatal de l'orientació europea des dels orígens, a causa de la política centralitzada dels estats europeus, en contraposició amb la iniciativa privada nord-americana.



## 1.3. EL MODEL DEL MECD: L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA A ESPANYA

- ✘ 1. Fins al començament de la Guerra Civil.
- ✘ 2. Del final de la Guerra Civil a la constitució dels instituts provincials de psicologia aplicada i psicotècnia.
- ✘ 3. Del Reglament dels instituts provincials de psicologia aplicada i psicotècnia a la Llei general de la reforma educativa.
- ✘ 4. De l'organització del Servei Provincial d'Orientació Escolar i Vocacional a la implantació de la LOGSE.
- ✘ 5. De la LOGSE a la LOU.

## 1.3. EL MODEL DEL MECD: L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA A ESPANYA

La història de la implantació de l'orientació a Espanya segueix camins paral·lels amb els països europeus.

El professor Benavent (1996) distingeix quatre períodes en la vida de l'Institut:

- a) **Període inicial**, des que es crea, en 1924, fins al reconeixement oficial com a Institut d'Orientació i Selecció Professional.
- b) **Període de consolidació**, des de 1927 fins que per la Reial ordre de juliol de 1930 passa a denominar-se Institut Psicotècnic de Madrid.
- c) **Període de l'Institut Psicotècnic de Madrid**, des de 1930 fins a 1934, any en què pel Decret de 22 de març es reorganitza i es transforma en Institut Nacional de Psicotècnia.
- d) **Període de l'Institut Nacional de Psicotècnia**, de 1934 a 1939, any en què finalitza la guerra.

## 1.3. EL MODEL DEL MECD: L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA A ESPANYA

- ✘ A partir de la Guerra Civil, es produeix un període de declivi que afecta també l'àmbit de l'orientació.
- ✘ Així, per exemple la Llei d'ordenació dels ensenyaments mitjans (1956) i altres ordres posteriors estableixen la creació de serveis d'orientació psicotècnica amb competències en orientació per a tot el territori nacional.
- ✘ En 1956 es creen les universitats laborals i es configuren els gabinets de psicologia i psicotècnica en cadascuna, amb funcions de selecció del nou alumnat, estudi psicotècnic i orientació vocacional.

## 1.3. EL MODEL DEL MECD: L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA A ESPANYA

### *LGE 1970*

Un dels moments històrics de l'educació a Espanya és la Llei general d'educació i finançament de la reforma educativa, aprovada en 1970.

Va ser també un punt d'inflexió en el desplegament normatiu de l'orientació, perquè per primera vegada una llei educativa incloïa el dret dels estudiants a l'orientació:

“L'estudiant té dret a l'orientació educativa i professional al llarg de tota la vida escolar, i cal tenir en compte els problemes personals d'aprenentatge i ajuda en les fases terminals per a l'elecció d'estudis i activitats laborals” (Llei 14/1970, art. 125.2).

## 1.3. EL MODEL DEL MECD: L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA A ESPANYA

Els antecedents de l'actual estructura de recursos externs als centres educatius són els SOEV i els equips multiprofessionals.

1. L'acció dels serveis d'orientació escolar i vocacional (SOEV) es concentrava en l'àmbit de l'orientació escolar i vocacional.
2. L'acció dels equips multiprofessionals (EM) es desplegava en l'atenció de les necessitats educatives especials.

## 1.3. EL MODEL DEL MECD: L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA A ESPANYA

- ✓ A partir de 1980, els instituts de psicologia aplicada passen a denominar-se instituts d'orientació educativa i professional (IOEP).
  - ✓ S'amplia el nombre d'equips de SOEV i se sectoritzen.
- ✓ L'atenció a les necessitats educatives especials es completa amb els equips multiprofessionals en contracte laboral, (pedagogs, psicòlegs), en el marc de la Llei 13/1982, de 7 d'abril, d'integració social de minusvàlids –LISMI–, assistents socials i logopedes. Aquests equips depenen de l'Institut Nacional d'Educació Especial.
- ✓ L'establiment de l'estat de les autonomies i el traspàs de competències en matèria d'educació afavoreix una gran proliferació de serveis (per exemple, els gabinets psicopedagògics municipals, de gran implantació a la Comunitat Valenciana).



## 1.3. EL MODEL DEL MECD: L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA A ESPANYA

- ✘ Com a conseqüència, es comencen a refondre i unificar els diversos serveis dedicats a l'orientació educativa. Així, a títol d'exemple, a Catalunya (1983), els equips multiprofessionals, els SOEV i els gabinets d'integració escolar d'invidents es van unificar en els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica (EAP), i assumiren funcions de prevenció educativa, detecció de problemes i trastorns del desenvolupament, valoració de les necessitats educatives especials, orientació escolar, personal i vocacional, i assessorament i ajuda als professors de primària.
- ✘ Amb el traspàs de competències educatives a algunes comunitats autònomes –Catalunya (1983), Andalusia (1983), País Basc (1984), València (1983), Galícia (1985) i Canàries (1986)–, aquests serveis comencen a tenir diferents denominacions, encara que les funcions solen ser pràcticament coincidents.

## 1.3. EL MODEL DEL MECD: L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA A ESPANYA

- ✘ En l'àmbit universitari es comencen a crear les facultats de psicologia i pedagogia, amb especialitats en orientació educativa, que formaran els professionals que necessiten els nous serveis d'orientació.
- ✘ En els noranta naix la llicenciatura en Psicopedagogia amb l'objectiu de formar els nous especialistes en orientació psicopedagògica. L'any 2010 comença a impartir-se el màster del professorat amb l'especialitat d'orientació educativa.





# **BLOC 2. MODELS D'INTERVENCIÓ ORIENTADORA**

# Índex

---

## Models d'orientació educativa

### 1. Concepte de model

### 2. Classificació dels models

#### 2.1. Models teòrics

#### 2.2. Models bàsics

### 3. Eixos vertebradors de la intervenció: dimensions i tipologia dels models bàsics proposats

### 4. Model clínic

### 5. Model de programes. Disseny i avaluació de programes d'OE

### 6. Model de consulta. El model d'acció

---



# 1. Concepte de model

---

- ▶ Tot model es basa en un conjunt de preceptes teòrics fruit de la recerca i de l'experiència en el camp d'aplicació.
- ▶ Repetto, 2003, indica que un model és un intent de conceptualitzar la naturalesa d'una activitat, és a dir un model naix de la necessitat de planificar un procés, és una connexió entre les idees i la pràctica, entre la realitat i les aproximacions teòriques.
- ▶ Se situa en un punt mitjà entre la teoria i la pràctica.
- ▶ Ens referim als models com una representació que reflecteix el disseny, l'estructura i els components essencials d'un procés d'intervenció en orientació.



## 2. Classificació dels models

---

- ✓ Diverses categories de models d'orientació.
  - Teòrics.
  - Bàsics.
  - Organitzatius.
- ▶ Són els models conductistes, humanista, trets i factors...
- ▶ Models bàsics:
  - ▶ Clínic
  - ▶ Programa
  - ▶ Consulta
    - ▶ Altres models inclouen:
    - ▶ Serveis
    - ▶ Tecnològic



## 2.1. Models organitzatius

---

### ▶ Models organitzatius

- ▶ Institucionals: MECED, CA, SERVEF, país de la UE...
- ▶ Particulars: centres educatius, equips de sector, gabinets privats...



### 3. Eixos vertebradors de la intervenció

---

- ▶ Individual - grupal
- ▶ Directa - indirecta
- ▶ Interna - externa
- ▶ Reactiva - proactiva



## 4. Model clínic o *counseling*

---

- ✘ L'enfocament clínic considera els comportaments desajustats de l'alumne: baix rendiment, alteracions del llenguatge, falta d'atenció o interès; com a símptomes d'origen neurobiofisiològic.
- ✘ El tractament o la intervenció és individualitzat, intensiu, extern i en un moment concret.
- ✘ El diagnòstic es converteix en eix de l'orientació, la qual cosa produeix la realització de les proves psicomètriques i els centres d'educació especial.
- ✘ La finalitat de l'orientació és correctiva i preventiva, l'activitat de l'orientador és paral·lela a l'activitat educativa i independent del currículum.
- ✘ Aquest model se centra en l'entrevista com a procediment.



## 4. Model clínic

---

- ▶ Se centra en la relació personal entre orientador i orientat.
- ▶ Objectiu: satisfer les necessitats de caràcter personal, social, educatiu de l'alumne de forma individualitzada.
- ▶ Relació terapèutica
- ▶ Fases:
  - ▶ Inici i estructuració de la relació d'ajuda.
  - ▶ Exploració.
  - ▶ Tractament de la funció diagnòstica.
  - ▶ Seguiment i avaluació





# 4. Model clínic *vs.* model psicopedagògic

---

## 1. Inici i estructuració de la relació d'ajuda

- a) La iniciativa de sol·licitar ajuda naix del client (també poden ser familiars, tutors, professors etc.).
- b) Establiment d'una relació apropiada entre orientador i client.

## 2. Exploració

- a) En el model clínic és habitual fer algun tipus de diagnòstic.
- b) En l'anamnesi es descriuen situacions, experiències i s'aporta diversa informació.



## 4. Model clínic *vs.* model psicopedagògic

---

### 3. Tractament segons el diagnòstic

Establir plans d'acció (pla d'intervenció o d'actuació).

Potenciar l'autoconcepte, l'autoacceptació i l'autoestima.

### 4. Seguiment o avaluació

Desplegar els plans establits.

Avaluar l'efecte de l'acció.



## 5. Model de programes: definició, objectius, característiques i avaluació

---

- ▶ Naix com a superació dels models clínics en la dècada dels setanta.
- ▶ És la planificació i l'execució d'un conjunt d'accions encaminades a assolir uns objectius amb la finalitat de satisfer una necessitat.
- ▶ “Accions sistemàtiques, acuradament planificades, orientades a unes certes metes, com a resposta a les necessitats educatives dels alumnes, pares i professors integrats en un centre” (Rodríguez Espinar i altres autors, 1993, p. 233).
- ▶ “Activitat sistemàtica dirigida a una població a fi d'assolir els objectius educatius previstos” (Montané i Martínez, 1994, p. 83).



# 5. Model de programes: definició, objectius, característiques i avaluació

---

- ▶ “Un programa d’orientació és un sistema que fonamenta, sistematitza i ordena la intervenció psicopedagògica comprensiva orientada a prioritzar i satisfer les necessitats de desenvolupament detectades en els diversos destinataris d'aquesta” (Vélaz de Medrano, 1998, p. 138).
- ▶ És tota activitat preventiva, evolutiva, educativa o terapèutica que, teorèticament fonamentada, planificada de manera sistemàtica i aplicada per un conjunt de professionals de manera col·laborativa, busca assolir determinats objectius en resposta a les necessitats detectades en un grup dins d'un context educatiu, comunitari, empresarial o familiar (Álvarez i Bisquerra, 2012).
- ▶ A voltes certs plans educatius o formatius que no assoleixen aquesta categoria també reben la denominació de programes.



## 5. Model de programes: definició, objectius, característiques i avaluació

---

### Característiques segons Álvarez Rojo:

- ✖ **Més potencialitat:** atén més clients potencials a causa del poder multiplicador. És una resposta tècnica adequada a les necessitats d'una societat i a una gran demanda de serveis socials, en la qual la relació bilateral és inviable.
- ✖ **Capacitat integradora:** aquest model afavoreix la integració de diversos professionals o membres de la comunitat en diferents moments, en diferents graus i amb una meta comuna.



## 5. Model de programes: característiques

---

Per a Rodríguez Moreno:

- ▶ Els programes han de ser conseqüents amb la població a la qual es destinen.
- ▶ Han d'estar coordinats institucionalment amb els altres serveis comunitaris.
- ▶ Supervisats per auditors independents o per experts en les matèries.
- ▶ Flexibles per a adaptar-se als canvis.
- ▶ Permetre una avaluació contínua del sistema en el mateix procés.



# 5. Model de programes: fases del model de programes

---

Anàlisi del context i diagnòstic dels subjectes



Fonamentació teòrica i prova de l'eficàcia en la satisfacció de les necessitats detectades (es tria un enfocament)



Planificació i disseny del programa: sessions, unitats (objectius, continguts, activitats, avaluació...)



Aplicació i seguiment del programa



Avaluació del programa en si mateix, tant en el procés com en els resultats



## 5. Model de programes: avaluació del model

El disseny com a programació	L'avaluació com a valoració
El disseny com a programació	L'avaluació com a valoració.
PER QUINES RAONS?	Antecedents del programa i de l'avaluació: justificació.
PER A QUINS? OBJECTIUS	Naixen de les necessitats. El programa s'ajusta a les necessitats i als objectius.
COM? METODOLOGIA	Estratègies i procediments metodològics per a conèixer i actuar: models, tècniques, activitats, tasques, instruments, dades... Es poden portar a la pràctica.






El disseny com a programació	L'avaluació com a valoració
ON? ESPAIS	Marc territorial, social i cultural: tipologia i contextos. Es pot portar a la pràctica en els espais que tenim.
QUI? AGENTS	Persones que intervenen en el programa com a agents o participants: professionals, voluntaris, patrocinadors, avaluadors, etc.
QUAN ? TEMPORALITZACIÓ	Sessions... Disposem del temps suficient per a dur-la a terme.
AMB QUINS MITJANS?	Recursos i equipaments: econòmics, materials, institucionals, documentals, etc.
QUINA VALORACIÓ?	Anticipació de conseqüències, valoració o adopció de decisions: de l'avaluació a la metaavaluació.

## 6. Model de consulta o assessorament

---

- ▶ Anys 20. Lewin i la investigació en l'acció d'enfocament de les relacions humanes dins de les organitzacions.
- ▶ Caplan; cas dels refugiats a Israel. Els metges formen les infermeres per a proporcionar ajuda a més persones. Naix la intervenció indirecta
- ▶ Característica  Intervenció indirecta



## 6. Model de consulta o assessorament

---

- ▶ En la intervenció indirecta:
  - ▶ Consultor (orientador)
  - ▶ Mediator (tutor)
  - ▶ Client (alumnat)
- ▶ La consulta és una relació entre dos professionals de camps diferents. S'estableix de forma voluntària i no jeràrquica.
- ▶ Metes bàsiques:
  - ▶ Augmentar la competència del consultant en les relacions amb un client (alumnes, pares, institució).
  - ▶ Desenvolupar les habilitats del consultant perquè siga capaç de resoldre per si mateix problemes similars en el futur.



## 6. Model de consulta o assessorament

---

### ▶ Hi ha dos pols oposats

- ▶ En un extrem hi ha l'orientador, centrat en els problemes dels alumnes que es resolen vis-a-vis (model clínic).
- ▶ A l'altre extrem hi ha l'orientador-consultor, que treballa amb el professorat, pares...
- ▶ Dominar habilitats de comunicació... (el consultor).



# 6. Model de consulta o assessorament

---

## ▶ Característiques

- ▶ Intervenció indirecta
- ▶ Consultor que assessora un mediador...
- ▶ Orientador consultor.
- ▶ Mediator consultant.
- ▶ Client consultant (alumne)

## ▶ Funcions

- ▶ Respecte al centre
- ▶ Amb el professorat
- ▶ Amb les famílies



# 6. Model de consulta o assessorament

---

## ▶ Fases

- ▶ Establir una relació entre consultor i consultant.
- ▶ Anàlisi conjunta de la situació i aclariment del problema.
- ▶ Exploració d'alternatives.
- ▶ Establiment de plans d'acció.
- ▶ El consultant posa en pràctica els plans amb els destinataris.

## ▶ Distinció entre consulta experta i consulta col·laboradora.

- ▶ Primer nivell superior respecte a consultant inexpert.



# 6. Model de consulta o assessorament

---

## ▶ **Assessorament col·laboratiu**

- ▶ **L'assessor és un orientador (funcions similars a la consulta col·laborativa).**
- ▶ **Ací l'assessor pot proporcionar un servei directe al client. No es produeix en la consulta experta.**
- ▶ **Fases, es desenvolupa després:**
  - ▶ **Cohesionar el grup.**
  - ▶ **Definir el problema (entre tots).**
  - ▶ **Dissenyar un pla estratègic (objectius, activitats, temporalització...).**
  - ▶ **Execució del pla.**
  - ▶ **Avaluació.**



## 6. Model de consulta o assessorament

---

- ▶ Assessorament col·laboratiu i relació d'igualtat.
- ▶ S'ha de tenir un context de col·laboració.
- ▶ En l'assessorament col·laboratiu sols hi cap la persuasió.

### **Assessorament col·laboratiu i resolució conjunta de problemes:**

- ▶ Fases:
  - ▶ Comprensió de la qüestió.
  - ▶ Resolució del problema.
  - ▶ Avaluació.





## 6. Model de consulta o assessorament

---

- ▶ Contacte inicial.
- ▶ Identificació i formulació de qüestions.
- ▶ La planificació de l'acció.
- ▶ La posada en pràctica.
- ▶ L'avaluació.
- ▶ La finalització.

**La concepció** constructivista en l'assessorament:

Igual que en els processos d'E/A

**Docència compartida:**

**Xarxa interprofessional**

---



## 6. Model de consulta o assessorament indirecte

---

### ► Com a consulta:

És una activitat que intenta afrontar i resoldre no sols els problemes, sinó prevenir i desenvolupar iniciatives i ambients que milloren qualitativament i capaciten els assessors en l'acompliment de les seues tasques professionals o, també, la relació entre professionals d'estatus similars.



<b>OBJECTIUS</b>	<b>ACTIVITATS</b>	<b>ÀMBIT</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>INSTRUMENTS</b>	<b>TEMPORALITZACIÓ</b>
Informar i orientar en l'elecció d'itineraris educatius.	<p>Visites a la universitat i a centres de formació professional.</p> <p>Visita al centre d'FP de Mislata.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>📁 Orientació personal, per mitjà de programes informàtics, sobre les proves d'accés a la universitat.</li> <li>📁 Visionament de vídeos de formació professional.</li> <li>📁 Xarrades d'antics alumnes sobre la universitat o algun cicle formatiu.</li> <li>📁 Anàlisi dels plans d'estudis de diverses carreres.</li> <li>📁 Xarrades d'algun professor/a universitari.</li> <li>📁 Xarrades sobre el currículum de les optatives del centre fetes pel mateix professorat que les imparteix.</li> <li>📁 Informació i simulació sobre la tramitació i formalització de l'accés a la universitat.</li> <li>📁 Presa de decisions que correlacionen els interessos i les actituds de l'alumnat amb les seues capacitats.</li> <li>📁 Crear el consell orientador.</li> <li>📁 Informació rellevant sobre terminis d'inscripció en centres públics.</li> </ul>	<p>Individualment.</p> <p>Grup-classe.</p>	<p>Informació diversa per part del centre i al tauler d'anuncis.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>📁 Tests sociomètrics.</li> <li>📁 Revistes. Fullets i guies d'estudis.</li> <li>📁 Internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>📁 Programes de presa de decisions.</li> <li>📁 Aplicació de tests sociomètrics.</li> <li>📁 Tècniques de dinàmica grupal.</li> <li>📁 Informació diversa al tauler d'anuncis.</li> <li>📁 Entrevistes individualitzades.</li> </ul>	<p>3r trimestre:</p> <p>2n cicle d'ESO</p> <p>Batxillerat</p>
3. Facilitar coneixements sobre l'entorn sociolaboral i possibilitats d'accés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>📁 Confecció de documents com ara currículum, entrevistes, instàncies...</li> <li>📁 Conèixer i usar mètodes de recerca de feina a través de la premsa o altres mitjans de comunicació.</li> </ul>	<p>Alumnat</p> <p>Grup-classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>📁 Coordinació amb altres serveis.</li> <li>📁 Reunions de tutors/ores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>📁 Documents.</li> <li>📁 Protocols.</li> <li>📁 Entrevistes.</li> <li>📁 Qüestionaris.</li> <li>📁 Recopilació de notícies de premsa.</li> </ul>	<p>4t d'ESO. 1r-2n de batx</p> <p>3r trimestre del curs</p>

1r ESO	CONTINGUTS	PROPOSTA D'ACTIVITATS
1r	<b>ACTIVITATS D'ACOLLIDA, PRESENTACIÓ I INTEGRACIÓ</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Jornades d'acollida dels alumnes. Recepció de l'alumnat.</li><li>- Presentació de la programació de tutoria a l'alumnat. Incorporació de propostes dels alumnes.</li><li>- Tècniques de dinàmica grupal i integració en el grup.</li></ul>
T		
R	<b>OBJECTIUS I FUNCIONS DE LA TUTORIA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Recollida d'informació: alumnat nou al centre amb necessitats especials.</li><li>- Emplenament de qüestionaris personals.</li><li>- Ja som a primer de l'ESO. Informació sobre el curs en què ingressen.</li></ul>
I		
M	<b>NORMES, OBJECTIUS I FUNCIONAMENT DEL GRUP. CONVIVÈNCIA</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Nomenament provisional de delegat/ada. Normes de convivència, drets i deures. Activitats prèvies a l'elecció de delegat/ada.</li><li>- Elecció de delegat/ada.</li><li>- Organització de la convivència al centre.</li><li>- Educació emocional, habilitats socials, resolució positiva de conflictes...</li></ul>
E		
S	<b>TÈCNiques DE TREBALL INTEL·LECTUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Ús de les diverses tècniques per a aprendre a aprendre.</li></ul>
T	<b>SESSIONS D'AVAUACIÓ</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Junta d'avaluació inicial (zero).</li><li>- Sessió d'autoavaluació, avaluació del grup i del procés d'ensenyament i aprenentatge. Preparació de la junta d'avaluació amb l'alumnat.</li><li>- Junta d'avaluació. Entrega de notes.</li><li>- Sessió de postavaluació.</li></ul>
R		
E	<b>REUNIONS AMB LES FAMÍLIES</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reunió inicial amb pares i mares.</li><li>- Entrevistes individualitzades amb les famílies.</li></ul>

QÜESTIONS SOBRE MODELS D'ORIENTACIÓ

Nom i cognoms: \_\_\_\_\_

1. El model clínic es basa en l'entrevista, té una intervenció directa i individualitzada. És de caràcter terapèutic i preventiu.  
 Vertader       Fals
2. Hi ha dos tipus de model de consulta.
  - a) Expert i col·laborador
  - b) Consultor i col·laborador
  - c) Expert i col·laborativa
3. Els models d'orientació educativa més emprats són:
  - a) Clínic, de consulta, de programes i psicopedagògic
  - b) Clínic, de programes, tecnològic i psicopedagògic
  - c) Clínic, de consulta, de serveis i psicopedagògic
4. El model de programes és preventiu i proactiu, directe i indirecte.  
 Vertader       Fals
5. El model de consulta es caracteritza perquè és triàdic, cosa que significa...
  - a) Que hi ha interrelació entre el consultor, el consultant i l'alumne
  - b) Que hi ha interrelació entre l'orientador, el consultant i el client
  - c) Que hi ha interrelació entre el consultor, el consultant i el client
6. La intervenció externa en els models d'intervenció és pròpia del departament d'orientació.  
 Vertader       Fals
7. Dins dels models d'orientació i les fases corresponents, podem concloure que l'avaluació és pròpia de:
  - a) Del model de programes
  - b) Del model de consulta
  - c) Dels dos models anteriors
8. Si afirmem que el consultor i el consultant assumeixen una responsabilitat compartida en tots els aspectes del procés de consulta, resulta que descrivim el model de:
  - a) Consulta
  - b) Consulta col·laborativa
  - c) Assessorament (*counseling*)

# **BLOC 3. Àmbits i àrees d'intervenció de l'orientació educativa**

**Complements per a la formació disciplinària de l'especialitat d'orientació educativa**



# Índex

- **Tema 5. Orientació personal. Orientació per a la prevenció i el desenvolupament humà. Vinculació amb la convivència i l'educació emocional.**

1. Introducció

2. Definició i intervenció en el desenvolupament personal

3. **Presca de decisions**



# 1. Introducció

L'orientació per a la prevenció i el desenvolupament cerca la prevenció en sentit ampli. La convicció que per a certs problemes (drogoaddicció, embarassos no desitjats, sida, etc.) la millor solució (sovint, l'única) és la prevenció primària. Hi ha el desenvolupament humà, entès com el desenvolupament de la persona en tots els aspectes (intel·lectual, cognitiu, social, moral, emocional, etc.). Prevenció i desenvolupament van tan units que és difícil distingir-los.





# 1. Introducció

Dins de l'orientació per a la prevenció i el desenvolupament es poden considerar un conjunt de propostes com ara les següents: habilitats de vida, millora de l'autoestima, prevenció de l'estrès, reestructuració cognitiva, canvi d'atribució causal, tècniques de relaxació, imaginació emotiva, desensibilització sistemàtica, temes transversals (educació per a la salut, educació sexual, educació moral, educació ambiental, educació per a la pau, educació viària, educació del consumidor, educació per a la igualtat), etc. I l'educació emocional i per a la convivència.





## 2. Definició i intervenció en el desenvolupament personal

El **desenvolupament** es pot definir com un procés que provoca canvis importants, amb caràcter estable, i que no ocorre per factors estrictament maduratus. El desenvolupament inclou creixement, maduració i aprenentatge.

Tal com estableixen Escámez, Ortega i Martínez (2005), el missatge del Consell d'Europa als ministres d'educació superior (Bergen, 2005) assenyala com un dels principals objectius de l'espai europeu d'educació superior la «preparació per a la vida com a ciutadans actius en una societat democràtica» (citada per Traver i García, 2006).





## 2. Definició i intervenció en el desenvolupament personal

Sánchez (2009), defineix el «desenvolupament personal» com la finalitat de l'orientació i de l'educació, perquè totes dues persegueixen la maduresa i l'optimització del subjecte, el desplegament de totes les seues capacitats i potencialitats, juntament amb l'autoconeixement i el desenvolupament d'un autoconcepte positiu (p. 153).

Orientació personal

S'inclou dins del PAT i del plans d'orientació educativa i d'orientació psicopedagògica.

S'inclou en el projecte educatiu.



## PLAN DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA

### ORIENTACION ESCOLAR.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	RESPON- SABLE (1)	ÁMBITO (2)	METODOLO- GÍA	INSTRU- MENTOS	TEMPORA- LIZACIÓN (2)
1. Fomentar en el grupo el desarrollo de actitudes participativas y cooperativas en el centro y en su entorno socio-cultural.	.1. Animar a participar a los distintos sectores de la comunidad educativa en la vida del instituto.	Equipo Directivo	Alumnado Profesora Familias	Asamblea de delegados. Consejo escolar	R.R.I. Normas de convivencia Derechos y deberes de los alumnos	Todo el curso.
2. Contribuir al establecimiento de relaciones fluidas con los padres y madres de los alumnos/ as e implicar a las familias en actividades de apoyo al aprendizaje y en la orientación de sus hijos facilitando la conexión entre el centro y el entorno familiar	2.1. Cooperación con las familias en el P.A.T. 2.2. Desarrollo de actividades formativas dirigidas a padres y madres en especial a alumnos con <u>n.e.e.</u>	Equipo Directivo. Tutor. Profesores	Familias	Escuelas de padres. Charlas Consejo escolar	Materiales de apoyo. Materiales audiovisuales. Bibliografía.	Todo el curso

**PLAN DE ACCIÓN TUTORIAL**

**DPTO ORIENTACIÓN**

I.E.S.

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	ÁMBITO	METODOL	INSTRUMENT.	TEMPOR
4. Conocer las características individuales de los alumnos del grupo-clase.	4.1. Recogida de información 4.2. Aplicación de cuestionarios personales 4.3. Realización de entrevistas individuales alumno/familia	Alumnado Familias D.O.	Reuniones tutor/alumno, tutor/familia	Expedientes  Cuestionarios, entrevistas, observación	Inicio curso
5. Potenciar la convivencia e integración.	5.1. Informar y analizar el RRI del centro. 5.2. Establecer normas básicas de funcionamiento del grupo: clima-aula. 5.3. Realizar actividades dirigidas a: <ul style="list-style-type: none"> <li>. Conocimiento de sí mismo.</li> <li>. Conocimiento del grupo</li> <li>. Mejorar las relaciones interpersonales.</li> </ul> 5.4. Elección de delegado. 5.5. Participar en la dinámica del centro: Consejo Escolar, Junta de Delegados, Semana Cultural, ...	Alumnado	<u>Técnicas dinámica de grupo</u> Asamblea Reuniones delegados Observación Reuniones <u>coord.</u> Resolución conflictos	RRI <u>Sociograma</u> Documento derechos y <u>deberes</u> Cuestionarios Material audiovisual	1er <u>trimes</u> y <u>puntualmen</u> <u>te</u>

## 2. Definició i intervenció en el desenvolupament personal

Assessorament en els processos de desenvolupament personal.

- Institució
- Professorat
- Alumnes
- Família
- Entorn social i comunitari

Coordinació amb els diversos agents  
Organització de consulta col·laborativa



## 2. Definició i intervenció en el desenvolupament personal

L'enfocament d'habilitats per a la vida desenvolupa destreses que permeten que els subjectes adquirisquen les aptituds necessàries per al desenvolupament humà i per a encarar de forma efectiva els reptes de la vida diària.



## 2. Definició i intervenció en el desenvolupament personal

L'Organització Panamericana de la Salut, Mangrulkar, Whitman i Posner (2001, p. 4) identifica les «habilitats per a la vida» de la manera següent:

1. Habilitats socials i interpersonals (inclouen comunicació, agressivitat i empatia, entre d'altres).
2. Habilitats cognitives (inclouen presa de decisions, pensament crític i autoavaluació).
3. Habilitats per a gestionar emocions (inclou l'estrès i l'augment intern d'un centre de control).





## 2. Definició i intervenció en el desenvolupament personal

- **Habilitats per a la vida (*life skills*):** assumir comportaments apropiats i responsables per a solucionar problemes.

### *Habilitats socials*

En 1999, la UNESCO, en l'informe Delors de la Comissió Internacional sobre educació per al segle XXI, va proposar aquestes quatre actuacions:

- *Aprendre a ser*
- *Aprendre a conviure*
- *Aprendre a conèixer*
- *Aprendre a fer*

Incardinades dins de l'enfocament d'educació per a la salut

La metodologia és a través de la presa de decisions

## 2. Definició i intervenció en el desenvolupament personal

Sánchez (2009) agrupa les habilitats socials en dos blocs.

B.1. La interacció del subjecte amb si mateix (habilitats de pensament, autonomia, autocontrol relaxació i meditació).

B.2. Les interaccions del subjecte amb els altres (habilitats de comunicació i interpersonals).

## 2. Definició i intervenció en el desenvolupament personal

En el procés d'aprendre habilitats socials, pel que fa a la convivència és fonamental ensenyar i treballar els drets humans, amb la finalitat de prevenir la intolerància i la violència. Díaz Aguado (1999, p. 72) assenyala els postulats següents per a aconseguir-ho:

- Adaptar la intervenció a les característiques evolutives de l'adolescència.
- Reduir les condicions de risc i desenvolupar condicions protectores.

## 2. Definició i intervenció en el desenvolupament personal

Cal treballar quatre qüestions bàsiques:

- L'empatia i la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre (adopció de perspectives), motor bàsic de tot el desenvolupament socioemocional.
- La capacitat de resoldre conflictes socials a través de la reflexió, la comunicació i la negociació.
- La comprensió dels drets humans universals i la capacitat per a usar aquesta comprensió en les pròpies decisions morals, i coordinar aquests drets amb l'obligació (també universal) de respectar-los.
- L'educació emocional: com a punt clau d'habilitats per a la vida.

# 3. Presa de decisions




### 3. Presa de decisions


Álvarez i Obiols (2009) consideren el procés de presa de decisions com una activitat de processament de la informació necessària que permet arribar a un fi satisfactori.



- Procés continu de caràcter cognitiu, emocional i social.



- Requereix una revisió constant segons la informació que el subjecte va adquirint.



- La decisió és l'elecció que segueix la deliberació conscient i reflexiva.

# 3. Presa de decisions

## Fases

**Descriure el problema o l'objectiu a què volem arribar.** Definim els objectius que volem aconseguir.

**Anàlisi del problema o la decisió per prendre.** Una vegada hem definit el problema a què ens encarem, hem de recopilar la informació necessària per a analitzar-lo de la manera més objectiva i completa possible.

**Generar alternatives.** Analitzem totes les possibilitats i les conseqüències de cadascuna. Hi ha tècniques de solució de problemes que poden ajudar-nos a generar alternatives. Com més persones participen en el procés, més aspectes es tindran en compte i més idees podem obtenir.

**Selecció de l'alternativa que finalment durem a terme.** Hem de valorar que la decisió que prenguem tindrà unes conseqüències determinades. Hem d'assumir que l'error és possible i hem de prendre-ho com una forma de millorar en els processos futurs.

**Passar a l'acció.** No hem de prendre decisions sobre la base d'emocions.

**Valorar les conseqüències i l'èxit de la decisió adoptada.** Tan important és prendre la decisió i portar-la a la pràctica, com valorar-ne els resultats.

## 4. Educació emocional: intel·ligència emocional

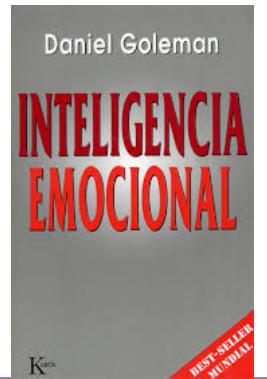
El primer treball sobre intel·ligència emocional es remunta a Charles Darwin, que va indicar en les seues obres la importància que té l'expressió emocional per a la supervivència i l'adaptació.

És a principi dels anys noranta quan **John Mayer i Peter Salovey** proposen la teoria d'intel·ligència emocional, entesa com la capacitat de controlar i regular els sentiments d'un mateix i dels altres.





## 4. Educació emocional: intel·ligència emocional



En 1995, **Daniel Goleman**, en el seu llibre *Intel·ligència emocional* arreplega les aportacions d'aquests autors i considera la intel·ligència emocional com:

El coneixement de les pròpies emocions.

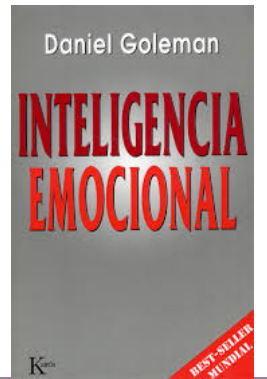
La capacitat de controlar les emocions adequant-se al moment.

La capacitat de motivar-se a si mateix.

El reconeixement de les emocions dels altres (empatia).

La capacitat per a relacionar-se amb els altres, eficàcia interpersonal.

## 4. Educació emocional: intel·ligència emocional



En 1995, **Daniel Goleman**, en el seu llibre *Intel·ligència emocional* arreplega les aportacions d'aquests autors i considera la intel·ligència emocional com:

El coneixement de les pròpies emocions.

La capacitat de controlar les emocions adequant-se al moment.

La capacitat de motivar-se a si mateix.

El reconeixement de les emocions dels altres (empatia).

La capacitat per a relacionar-se amb els altres, eficàcia interpersonal.

## 4. Educació emocional: intel·ligència emocional

La legislació actual també promou, a través de l'ensenyament escolar, la necessitat d'educar les emocions.

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació (LOE), modificada per la Llei 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa (LOMQE), fa al·lusió a aquesta necessitat en el **títol preliminar, cap. I, “Principis i finalitats de l'educació”, art. 2. Fins:** el ple desenvolupament de la personalitat i de les capacitats dels alumnes. Finalment, la LOE també reclama la necessitat que els **projectes curriculars** de cada **etapa educativa** establisquen diverses estratègies per a fomentar l'aprenentatge de **competències emocionals** que permeten a l'alumnat desenvolupar-se com a persones i integrar-se de manera plena en la societat.

### 3. Presa de decisions i educació emocional



Peter Salovey



John Mayer

Per a Mayer i Salovey (2009), la intel·ligència emocional implica:

- Habilitat per a percebre l'emoció i valorar-la amb exactitud.
- Habilitat per a accedir a sentiments o generar sentiments quan aquests faciliten el pensament o el judici.
- Habilitat per a comprendre l'emoció i el coneixement emocional.
- Habilitat per a regular les emocions que promouen el creixement emocional i intel·lectual.

Segons Bisquerra (2005), entenem l'educació emocional com un procés educatiu, continu i permanent que busca potenciar el desenvolupament de les competències emocionals com a element essencial del desenvolupament integral de la persona, a fi de capacitar-la per a la vida.



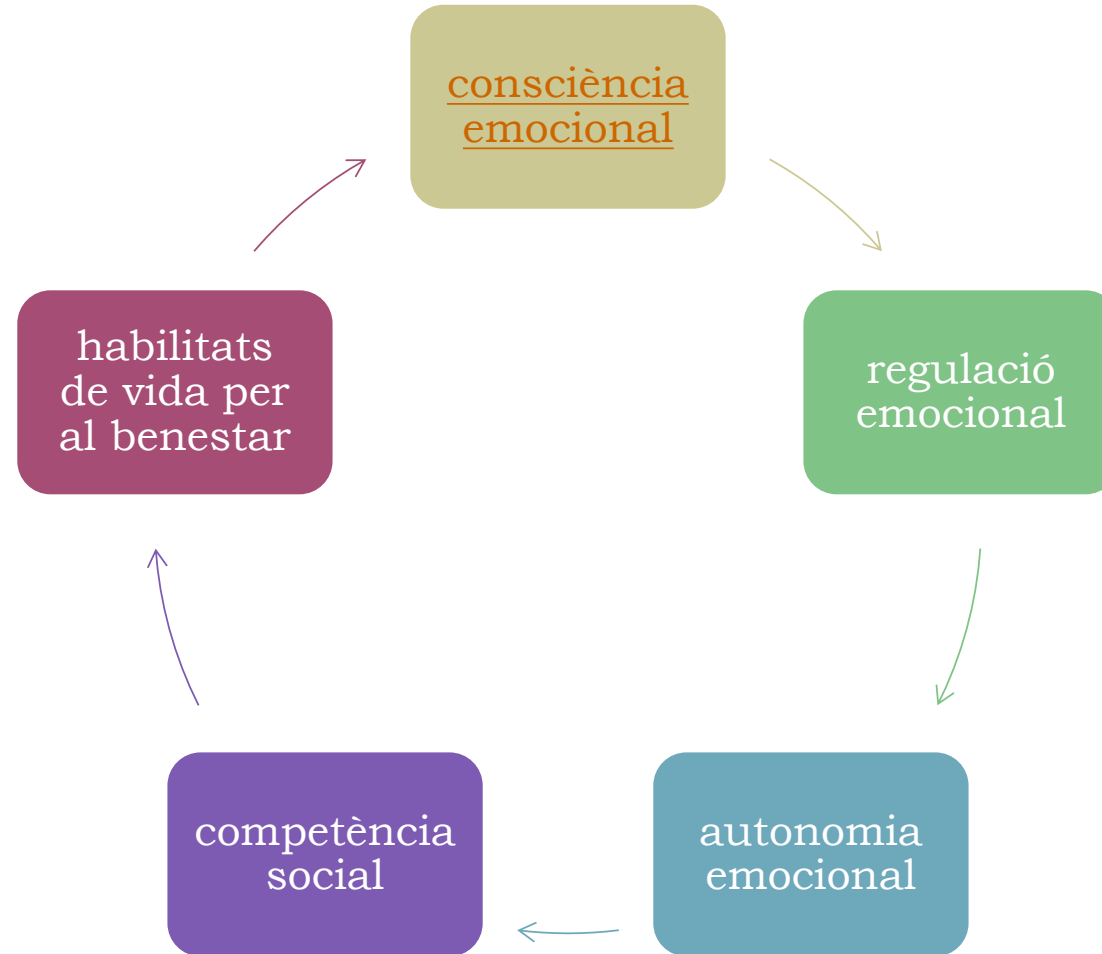
## 4. Educació emocional

Així doncs, **R. Bisquerra** parla de competències emocionals com a habilitats que cal adquirir, i de l'educació emocional com el mitjà per a aconseguir-les. Segons Bisquerra (2005), entenem **l'educació emocional** com un procés educatiu, continu i permanent que busca potenciar el desenvolupament de les competències emocionals com a element essencial del desenvolupament integral de la persona, a fi de capacitar-la per a la vida. Tot això té com a finalitat augmentar el benestar personal i social. És un procés educatiu continu i permanent perquè s'ha de mantenir al llarg de tot el currículum acadèmic i en la formació permanent al llarg de tota la vida.



# 4. Educació emocional

Bisquerra estableix un model pentagonal d'habilitats o competències emocionals:



## 4. Educació emocional: competències emocionals

Olbiols (2005, p. 96) ressalta que quan fem referència a les competències emocionals, podem identificar-hi dos blocs:

- a) Capacitats d'acte-reflexió (intel·ligència intrapersonal): identificar les pròpies emocions i regular-les de forma apropiada.
- b) Habilitat per a reconèixer allò que els altres pensen i senten (intel·ligència interpersonal): habilitats socials, empatia, assertivitat, comunicació no verbal, entre d'altres.



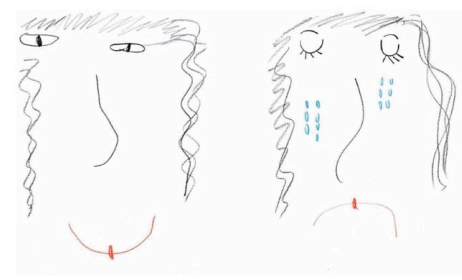
# 4. Educació emocional

L'estratègia per a desenvolupar la competència emocional és l'educació emocional





# 4. CONVIURE ALS CENTRES: CLIMA



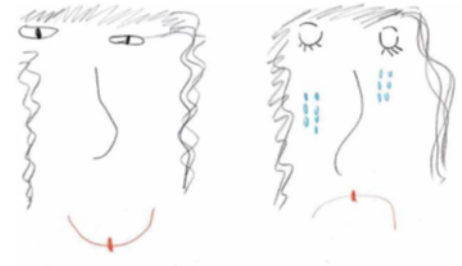
La violència escolar, present en tots els centres educatius, té repercussions negatives, tant per a la comunitat educativa com per a la societat en general.

Tradicionalment, les recerques dutes a terme sobre la convivència escolar s'han centrat en el tipus de relacions presents a l'aula i en les percepcions de l'alumnat i professorat sobre aquestes relacions a través de qüestionaris, prioritàriament.

Desglossant el terme, el **clima acadèmic** fa referència al grau en què el context escolar afavoreix o limita el bon desenvolupament dels processos d'ensenyament-aprenentatge, mentre que el **clima social** fa referència a la qualitat de les interaccions i cooperació que s'estableixen entre els subjectes presents al centre escolar, com també a la percepció que tenen sobre aquestes relacions.



# 4. CONVIURE ALS CENTRES: CLIMA

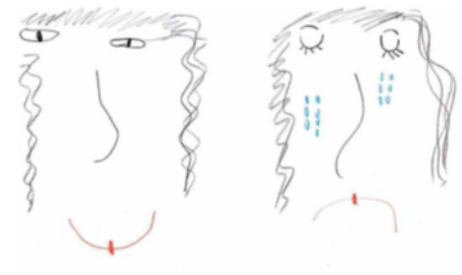


Per tant, un **clima escolar** afavoridor és aquell que permet el bon desenvolupament de les classes i dóna com a resultat un aprenentatge òptim, a més de permetre unes relacions saludables dins del centre i fora (Trianes, 2000; Trianes, Blanca, Morena, Infante i Raya, 2006).

Així mateix, un bon clima escolar és benefactor per a l'ajust psicològic dels menors, disminueix les possibles causes de dificultats acadèmiques, emocionals o comportamentals (Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez i Fernández, 2003; Espinoza, 2006). Com afirma Sánchez, Fernández i Beltrán (2004), un bon clima escolar és el que permet la comunicació entre els membres de la comunitat educativa, possibilita la confiança i el consens i facilita el procés d'ensenyament i aprenentatge.



# 4. CONVIURE ALS CENTRES: CLIMA



D'altra banda, per a Ortega (2006), el terme *convivència* representa l'acció de viure comunament junts.

Un estudi a escala nacional (Díaz Aguado, Martínez i Martín, 2010), després d'analitzar els resultats obtinguts durant la recerca, va afirmar que el 72% del professorat d'educació secundària obligatòria (ESO) considera *bona* la convivència global dins del centre educatiu, i indica que els problemes de convivència són els causants de la desmotivació (Otero López, Castro, Villardefrancos i Santiago, 2009; Otero López, Santiago, Castro i Villardefrancos, 2010).

Per tant, la convivència escolar és una qüestió de gran preocupació en la societat, com demostra la realització d'un gran nombre d'accions per a millorar-la (observatoris de la convivència, plans de convivència, protocols d'actuació, serveis de mediació, etc.).



# 5. Material per a treballar als centres

Trianes, M. V., Blanca, M. J., De la Morena, L., Infante, L. i Raya, S. (2006). “Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar”, *Psicothema*, 18 (2), 272-277. Disponible ací:  
<<http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3209>>.





## BLOC 3. ÀMBITS I ÀREES D'INTERVENCIÓ

Tema 6. Orientació en els processos d'ensenyament i aprenentatge

Prof. M. José Sánchez  
DEPARTAMENT MIDE



## HÀBITS I TÈCNiques D'ESTUDI DE L'ALUMNAT

### OBJECTIU:

- **Conèixer el nivell d'adaptació dels alumnes al cicle educatiu.**
- **Elaborar propostes d'intervenció que donen resposta a les seues necessitats.**

### ACTIVITAT

En aquesta activitat l'alumnat ha de considerar aspectes relacionats amb les seues tècniques i hàbits d'estudi. Convé tenir en compte que:

- Abans de començar a respondre el qüestionari: motiveu-los perquè posen atenció en aquesta activitat.
- **Que contesten allò que realment fan, no allò que pensen que caldria fer.**
- Feu-los veure que si contesten amb sinceritat, sabran quins errors cometen i podran millorar.
- Que contesten els 48 ítems reflexionant sobre cada pregunta. No hi ha límit de temps.
- Una vegada contestat, n'han de fer l'autocorrecció segons la plantilla adjunta.
  - Els resultats es traslladen al gràfic corresponent.
  - Cal reflexionar sobre els resultats obtinguts.

Una possible forma d'aconseguir que els alumnes tinguin més criteri de judici sobre el seus resultats pot ser la realització del perfil de **l'alumne/a moda de la classe**. De la manera següent:

El docent demana que alce la mà qui haja contestat SÍ a la primera pregunta; anota en la pissarra el nombre de mans alçades. A continuació, demana que alce la mà qui haja contestat NO i anota en la pissarra el nombre de mans alçades. Després fa el mateix amb els interrogants. Es procedeix de la mateixa forma amb totes les preguntes del qüestionari. Es pren com a valor moda el predominant.

Amb les dades obtingudes i aplicant l'escala d'autocorrecció s'obté el perfil de l'alumne/a que representaria la realitat majoritària de la classe.

L'alumnat pot contrastar **el perfil de l'alumne/a moda** amb el seu perfil i comparar resultats.

Una vegada conclosa l'activitat, podria ser convenient acordar amb l'alumnat dedicar unes quantes sessions a comentar els apartats de tècniques i hàbits d'estudi que hagen obtingut puntuacions baixes.

Cal tenir present que si volem millorar les tècniques i els hàbits d'estudi:

- ◆ No n'hi ha prou amb dir com s'han de fer les coses; sovint cal corregir els errors.
- ◆ Cal fer-ne un seguiment continuat.
- ◆ L'alumnat ha de comprovar que la millora repercuteix en la seua qualificació o nota.

Allò que hem comentat per al qüestionari de tècniques d'estudi serveix per al d'**HÀBITES D'ESTUDI** que hi ha al final.

## ANÀLISI DE LES MEUES TÈCNIQUES D'ESTUDI

Llig les preguntes atentament i contesta-les encerclant o encreuant en la graella **SÍ** o **NO**, segons el que consideres tenint en compte **el que realment fas**.

Sols en algun cas, quan et siga molt difícil inclinar-te pel **SÍ** o el **NO**, pots encerclar o encreuar l'interrogant

	SÍ	NO	?
1. Et cap a la taula tot allò que necessites per a estudiar?			
2. Sols estudiar únicament quan ve un examen?			
3. T'avorreixes, en general, quan estudies?			
4. Sols esperar que el professor/a indique el dia de l'examen per a posar-te a estudiar?			
5. Estudies sols allò que consideres necessari per a aprovar?			
6. Sols distraure't a classe fàcilment?			
7. Sols fer un pla d'estudi al començament de setmana?			
8. T'és difícil estudiar quan el professor/a no indica expressament què cal fer?			
9. Dediques a l'estudi personal, a casa, almenys dues hores diàries?			
10. El lloc on estudies està allunyat de sorolls i d'objectes que et puguen distraure?			
11. Quan estudies a casa, ho fas normalment al mateix lloc?			
12. Sols aprendre de memòria, paraula a paraula, quasi tot el que estudies?			
13. Estudies sols usant els llibres de text?			
14. Sovint tens dificultats per a entendre allò que lliges quan estudies un tema?			
15. Sols expressar el que aprens amb les mateixes paraules del llibre de text?			
16. T'és fàcil trobar les idees principals de la pregunta o tema que estudies?			
17. Quan estudies, si no entens una paraula, sols buscar-la al <b>diccionari</b> ?			
18. Quan estudies, sols saltar els dibuixos, gràfics i elements similars que hi ha al llibre?			
19. Quan estudies, <b>subratlles</b> allò que et sembla que és més important?			
20. Quan estudies, prens notes?			
21. Tens costum d'intervenir a classe, bé per resoldre dubtes o ampliar informació?			
22. Prens notes quan el professor/a explica a classe?			
23. Quan prens notes, procures escriure tot allò que diu el professor/a?			
24. Et passa que sovint no entens paràgrafs o notes dels teus apunts?			
25. Sempre que la matèria ho permet o ho requereix sols estudiar fent esquemes?			
26. Sols deixaries d'anar a classe per malaltia o causa greu?			
27. Després d'haver estudiat, dediques un temps a escriure per comprovar el que saps?			
28. Tens interès pel que has d'estudiar o aprendre?			
29. Et concentres amb facilitat en la lliçó o en el tema que has d'estudiar?			
30. Abans de posar-te a estudiar, t'organitzes?			
31. Ets capaç d'expressar amb poques paraules el significat del paràgraf estudiat?			
32. Quan estudies, fas resums?			
33. Lliges atentament cadascuna de les preguntes d'un examen abans de respondre-hi?			
34. En els <b>exàmens</b> , et distribueixes el temps entre totes les preguntes?			
35. Repasses els exàmens abans de donar-los?			
36. Si les coses no t'ixen com esperes, et desanimes amb facilitat?			
37. Abans d'escriure un treball, t'organitzes?			
38. Els treballs escolars, sols presentar-los ordenats, nets i sense faltes d'ortografia?			
39. Els teus treballs escolars escrits tenen una introducció, un desenvolupament i una conclusió?			
40. Recorres a diverses estratègies per a afavorir la memòria?			

41. Quan estudies a casa, hi ha molta gent al teu voltant?			
42. Quan estudies, et vénen al pensament coses diferents de les que estudies?			
43. Si veus que no avances en l'estudi, continues davant del llibre?			
44. Quan lliges, sols pronunciar les paraules del llibre movent els llavis?			
45. Quan comences a estudiar una lliçó, en fas primer una primera lectura ràpida?			
46. Quan acabes d'estudiar una pregunta, mires si l'has entesa dient-te-la a tu mateix?			
47. Quan estudies, si hi ha res que no entens ho preguntes?			
48. Sols fer esquemes gràfics en els treballs de recopilació o recerca?			

## AUTOCORRECCIÓ

• TOTS ELS ? ES VALOREN AMB 0,5 PUNTS.

■ EL SÍ I EL NO AMB 1 PUNT SEGONS LA GRAELLA SEGÜENT:

	SÍ	NO	Total	Quantitat que es multiplica pel total de punts obtinguts, sumant els SÍ, NO, ?, per fer-los a referència 100
Lloc d'estudi (LE)	1, 10, 11	41		25x _____ = _____
Planificació (PL)	7, 9, 30	4, 8		20x _____ = _____
Recerca d'ajuda (RA)	17, 47	13, 18		25x _____ = _____
Interès-motivació (I-M)	21, 26, 28	5, 36		20x _____ = _____
Actitud sobre l'estudi (AE)	29	3, 6, 42, 43		20x _____ = _____
Lectura comprensiva (LC)	16, 31, 45	14, 44		20x _____ = _____
Apunts (AP)	20, 22	23, 24		25x _____ = _____
Fixació d'aprenentatges (FA)	27, 40, 46	12		25x _____ = _____
Resums i esquemes (R-E)	16, 19, 25, 32	12, 15		16x _____ = _____
Exàmens (EX)	33, 34, 35	2, 4		20x _____ = _____
Presentació de treballs (PT)	37, 38, 39, 48			25x _____ = _____

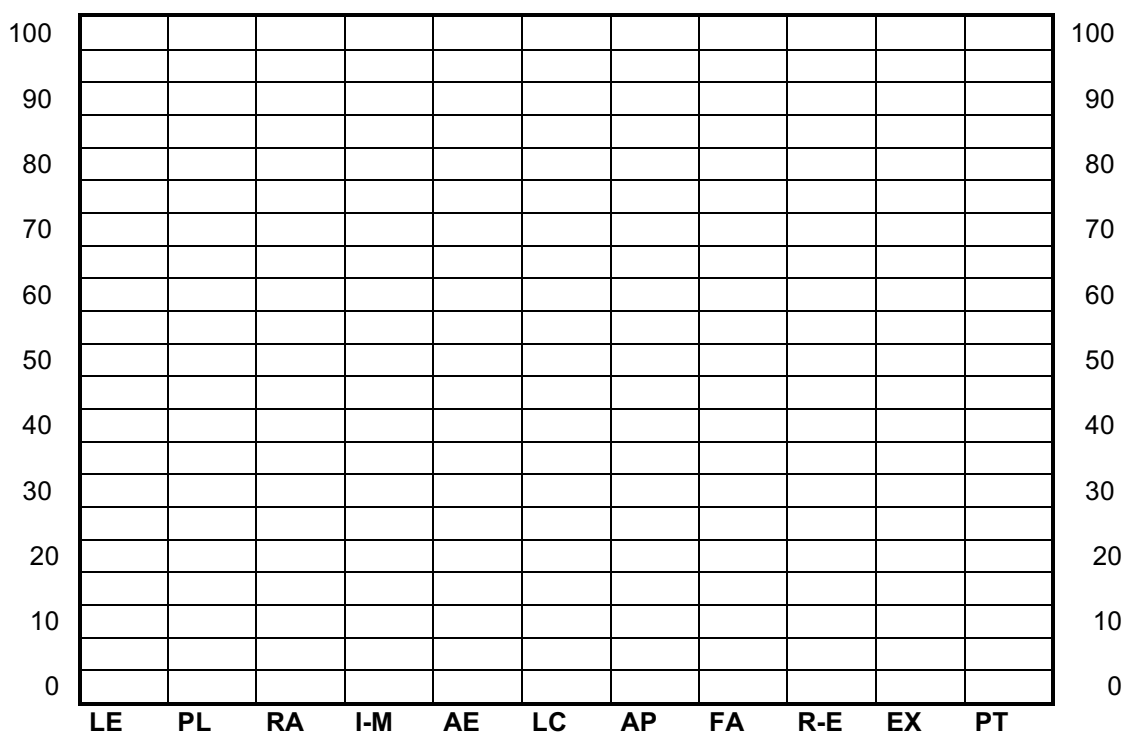


# INTERPRETACIÓ DE RESULTATS

Ja has corregit la prova de les teues tècniques d'estudi i saps la puntuació que correspon a cada apartat. Cal tenir en compte que aquestes dades sols et serviran si has contestat el qüestionari amb sinceritat.

Revisa les preguntes en què no has puntuat i pensa alguna cosa que podries fer per millorar la teua situació actual.

Traslada els resultats al gràfic, segons les dades de referència 100



Compara el teu gràfic amb el dels companys. Observa les barres que queden per davall de les dels companys de confiança. Pregunta'ls per les estratègies d'estudi que segueixen en aquests apartats; poden donar-te bones idees.

Pensa que encara pots millorar les teues tècniques d'estudi si així t'ho proposes i que pots trobar ajuda en el professorat, en els companys i companyes, en el departament d'orientació del centre... Però, en tot cas, la millora sols l'aconseguiràs a poc a poc, amb interès, voluntat i esforç.

## ELS MEUS HÀBITS D'ESTUDI

S'entén per hàbits d'estudi el conjunt de comportaments necessaris per a dur a bon terme qualsevol activitat d'estudi independentment de l'activitat que siga. Entre d'altres, calen els hàbits següents:

- Poder mantenir l'atenció.
- Actuar de forma continuada durant un temps determinat.
- Seguir normes o criteris fixats prèviament.
- Altres hàbits que s'adquireixen a través de la repetició contínua de determinades tècniques d'estudi com ara:
  - prendre apunts
  - fer resums
  - fer esquemes

Et proposem que contestes el següent qüestionari perquè valores tu mateix els teus hàbits d'estudi.

Si hi apareixen hàbits d'estudi que cal millorar, consulta amb el professorat la millor forma de fer-ho.

## ELS MEUS HÀBITS DE TREBALL A CASA I A CLASSE

En el quadre següent posa una creu on corresponga.

	Sempre	Quasi sempre	A vegades	Quasi Mai	Mai
<b>A casa, després d'acabar les classes:</b>					
1. Faig les tasques que m'han indicat.					
2. A més dels deures, repasse bastant els dies anteriors a l'examen.					
3. Porte al dia els treballs de les assignatures (no solc tenir treball endarrerit).					
4. Me'n vaig amb els amics o mire la TV. No tinc temps de fer les tasques que em manen fer.					
5. Vaig a classes particulars perquè no entenc coses en l'institut i així faig els deures.					
6. Sovint busque que algun familiar em pregunte la lliçó o em revise el treball.					
7. Una vegada a casa, me les apanye per a completar apunts i dades referides al treball de classe.					

### A classe

1. Estic en silenci i atenc al que diuen els professors i els companys i companyes.					
2. Prenc nota del que es diu i es treballa a classe.					
3. Faig esquemes que sintetitzen el que s'ha treballat a classe.					
4. Si hi ha res que no entenc, ho pregunte. Participo en els debats.					
5. Sóc correcte i respectuós amb els altres.					
6. Quan acabe de fer un examen, solc comentar amb els companys les respostes donades.					
7. Sovint parle amb els companys sobre l'estudi.					



## BLOC. Reforç de l'aprenentatge

### ACTIVITAT. Comprensió lectora. Tipologia textual i subratllat (II) CURS: 2n d'ESO

#### Objectius:

- ☞ Millorar la comprensió lectora dels alumnes oferint-los instruments per a la detecció dels continguts principals d'informació i les relacions que s'hi estableixen.
- ☞ Usar la representació gràfica com a mecanisme per a la comprensió d'un text

#### Materials:

- ☞ Fitxa informativa
- ☞ Textos per a la pràctica

#### Desenvolupament:

- ☞ Explicació i exemplificació que fa el professor/a d'acord amb la fitxa explicativa adjunta.
- ☞ Pràctica en cadascun dels textos inclosos.
- ☞ Transferència de les coses apreses a textos relacionats amb les diverses àrees de coneixement

#### Suggeriments:

## COMPRENSIÓ I APRENTATGE DE TEXTOS

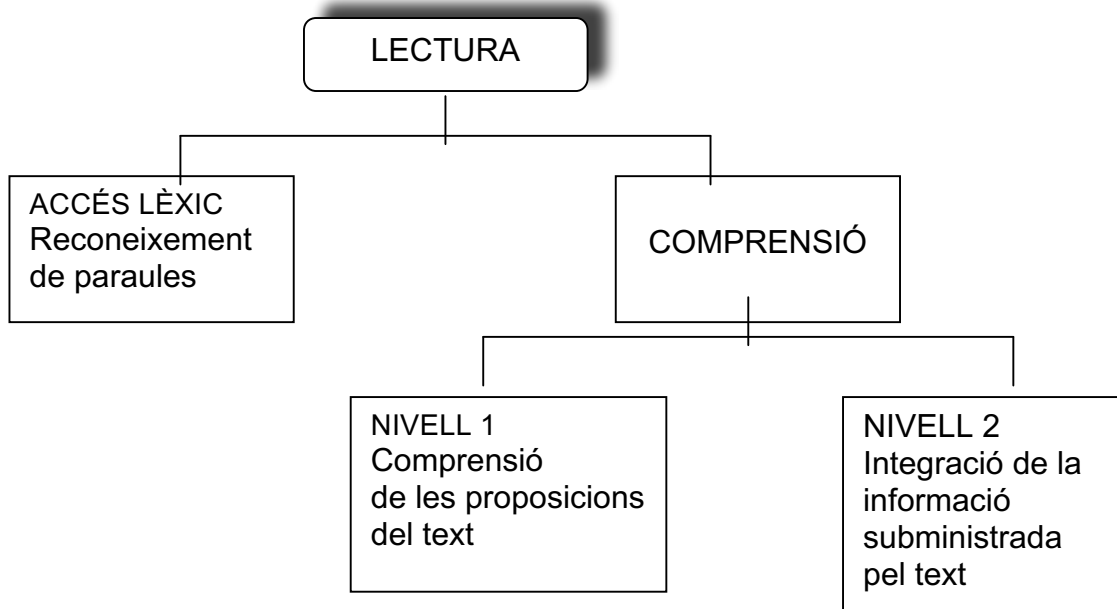
Els docents ens queixem sovint que els nostres alumnes no entenen allò que lligen o que no saben aprendre de manera autònoma a partir del llibre de text.

En l'ESO, la comprensió lectora figura dins dels objectius generals de les àrees lingüístiques com a contingut *procedimental*. És a dir, es posa l'èmfasi en l'aspecte d'habilitat o de destresa de la comprensió lectora, en clar reconeixement de la funcionalitat de la lectura com a *instrument d'aprenentatge*.

No obstant això, tradicionalment hem donat per suposat que la comprensió lectora existia sempre que la pronunciació fóra correcta i natural. A més, s'ha practicat preferentment sobre textos *literaris* amb la pretensió que l'alumnat generalitzara aquesta destresa als altres tipus de textos *informatius* que tenen característiques molt diferents.

Per tant, no s'ensenyen estratègies i destreses específiques destinades a entendre aquesta altra classe de textos i es deixa que l'atzar guie l'autoaprenentatge dels alumnes per mitjà de la prova i l'error que, en el millor dels casos, els fa balafiar energies i, en el pitjor, els condueix a fracassos continus.

El programa que presentem a continuació suposa que el procés lector implica la seqüència següent:



Per a arribar a la comprensió d'un text a nivell 2 cal disposar de:

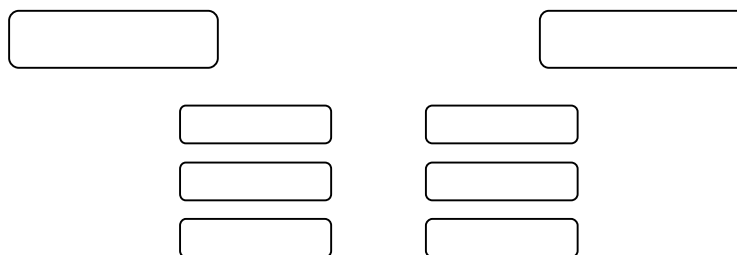
1. Esquemes adequats de coneixements sobre les estructures textuais.
2. Estratègies apropiades destinades a:
  - Copsar el significat global del text.
  - Fer una representació del text ordenada, jerarquitzada i coherent.
  - *Metacognició* o coneixement de les pròpies estratègies.

## ESTRUCTURES TEXTUALS

Es refereixen a l'organització interna del text. Tot text escrit té una organització. Hi ha cinc formes bàsiques d'organitzar la informació interna dels textos:

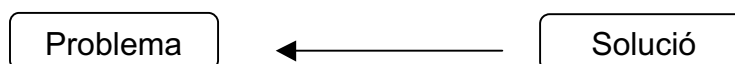
### 1. COMPARACIÓ

El text consisteix a comparar dos o més elements o fenòmens.



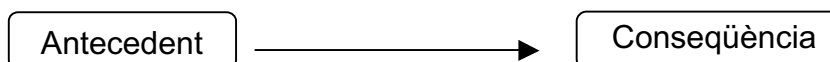
### 2. PROBLEMA/SOLUCIÓ

Una part del text consisteix en l'exposició d'un problema i l'altra part es dedica a les solucions.



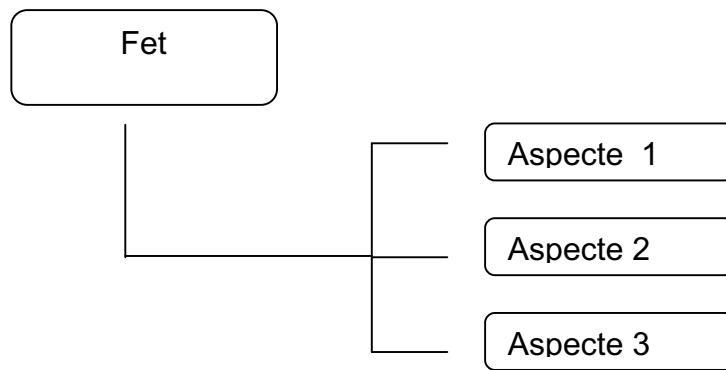
### 3. CAUSALITAT

En el text es posen en relació dos o més fenòmens en termes que l'un és la causa de l'altre. Un antecedent pot donar lloc a dos o més fenòmens consegüents i, també, diversos antecedents poden ser responsables d'un fenomen consegüent.



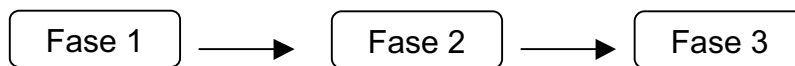
### 4. DESCRIPCIÓ

Es descriuen diversos aspectes d'un determinat fet.



## 5. SEQÜÈNCIA

Descriu les fases d'un fet al llarg del temps



Què podem fer per a entendre i aprendre de forma eficaç?

1. Llegir globalment el text.
2. Llegir cada paràgraf i posar-hi un títol.
3. Detectar l'organització interna del text.
4. Construir la representació gràfica d'aquesta organització.
5. Memoritzar-la.

### Fases del programa de millora de la comprensió lectora

1. Fase d'entrenament sobre els textos que figuren a continuació.
2. Fase de transferència sobre els mateixos textos de les àrees de continguts.



Quan s'acabà la Segona Guerra Mundial, Europa va quedar dividida en dos blocs: L'Europa Occidental, en què hi havia països com França, Gran Bretanya, Espanya, etc., i l'Europa Oriental, en què se situaren la Unió Soviètica, Polònia, Txecoslovàquia, Hongria, etc.

A l'Europa Occidental l'economia es regia per la llei de l'oferta i la demanda, segons la qual, si un producte és molt abundant, és a dir, si té molta oferta, el preu és baix: per contra, si un producte és molt escàs, el preu s'eleva. D'aquesta manera es determina el que s'ha de produir i quin preu tindrà. No obstant això, a l'Europa Oriental, l'activitat industrial i comercial estava centralitzada: era l'Estat qui decidia què s'havia de produir i a quin preu, i això segons un pla global que afectava tota la societat.

D'altra banda, a l'Europa Occidental, els ciutadans escollien els seus representants al parlament i els governs es formaven segons el nombre de representants que obtenia cada partit. A l'Europa Oriental només hi havia un partit i tan sols podien votar pels seus membres. En una paraula: Europa Occidental es regia per un règim democràtic, mentre que l'Europa de l'Est vivia sota un règim de partit únic o autoritari. Actualment les dues Europes han quedat unificades.

*✍ A quin tipus de text correspon?*

*✍ Posa títol a cada paràgraf*

*✍ Quin podria ser el títol general d'aquest text?*

*✍ Representació gràfica*





Una de les coses que distingeixen Amèrica del nord d'Amèrica del sud és que al nord a penes queden restes de les tribus índies que van habitar aquells territoris. La major part de la població és blanca amb una minoria de raça negra. Al sud i centre d'Amèrica subsisteix població d'origen indi mesclada amb els emigrants i conquistadors europeus. Aquest fenomen és especialment evident en països com Mèxic i el Perú.

D'altra banda, el nord d'Amèrica va ser colonitzat per europeus anglosaxons, és a dir, per països com Holanda i Gran Bretanya fonamentalment, i més tard per riuades d'emigrants centreeuropeus. El sud del continent va ser descobert i colonitzat per països llatins com Espanya i Portugal, i la població que va colonitzar aquestes terres tenia també aquest mateix origen. Aquesta circumstància ha marcat moltes diferències entre les dues Amèriques en la manera de concebre la vida i d'organitzar-se socialment.

A més, el nord, que té una extensió semblant al sud, ha donat lloc a dos grans països, els Estats Units d'Amèrica i el Canadà, mentre que el sud i el centre es divideixen en una multitud de països diferents. Només en la franja central tenim el Panamà, Costa Rica, Hondures, Nicaragua, el Salvador, Guatemala, Belize i Mèxic. Finalment, un altre aspecte que diferencia les dues zones és que el nord està molt industrialitzat i posseeix un gran desenvolupament cultural i científic, mentre que el sud depèn de l'agricultura, i en termes generals té un desenvolupament cultural més baix.

*✍ A quin tipus de text correspon?*

*✍ Posa títol a cada paràgraf*

*✍ Quin podria ser el títol general d'aquest text?*

*✍ Representació gràfica*



Els Estats Units d'Amèrica s'han convertit aquest segle en la primera potència industrial del món, a més de ser la primera potència política i militar. Hi ha moltes raons que expliquen aquest auge econòmic i industrial.

En primer lloc, els laboratoris i les universitats nord-americans promouen avanços continus que permeten el desenvolupament de noves tecnologies com la dels ordinadors, l'enginyeria aeroespacial i l'enginyeria genètica. Això permet que les indústries nord-americanes siguin les primeres a fabricar els productes més nous, més necessaris o més sol·licitats pels altres països.

D'altra banda, és un país amb una natura privilegiada que li proporciona enormes recursos energètics. És ric en carbó, petroli, potencial hidroelèctric, urani, etc. I aquests elements són indispensables per a assegurar l'energia necessària per al desenvolupament industrial. Gràcies a aquesta circumstància, els nord-americans poden ser relativament independents d'altres països i no són tan afectats com Europa o el Japó per crisis com la del petroli.

A més, a causa de la llarga tradició industrial, les empreses nord-americanes han aconseguit centrar-se en la fabricació de pocs productes, però dels quals produeixen grans quantitats i a un preu molt barat, cosa que els fa molt competitius respecte dels que es fabriquen en altres països.

- ✍ *A quin tipus de text correspon?*
- ✍ *Posa títol a cada paràgraf*
- ✍ *Quin podria ser el títol general d'aquest text?*
- ✍ *Representació gràfica*



Podem distingir dues grans etapes dins de la Prehistòria: el Paleolític, que és la més antiga, i el Neolític que començà fa 10.000 anys. Dins de cadascuna d'aquestes dues etapes hi ha subetapes, **però el que ens interessa ara és assenyalar les diferències que hi ha entre aquests dos períodes de la història de l'espècie humana.**

Una de les diferències més importants són els mitjans de subsistència i l'alimentació. Durant el Paleolític, els homes vivien de la caça –que era responsabilitat masculina– i de la recol·lecció de fruites i gra. **És a dir, els homes del Paleolític eren recol·lectors i caçadors.** El Neolític, per contra, començà quan **els homes es converteixen en agricultors i ramaders** i aprenen a aconseguir aliments per mitjà del cultiu de la terra i la domesticació d'alguns animals com ara ovelles i cabres.

Una altra diferència té relació amb la forma de vida. Durant el Paleolític la vida es desenvolupa en grups menuts de 12 a 20 individus que ocupaven un cert territori, i encara que eren capaços de construir habitatges artificials com cabanyes, no hi residien de manera estable, sinó que anaven d'una banda a l'altra en cerca d'aliments.

**En altres paraules: eren grups nòmades.** En el Neolític, els éssers humans construeixen ja habitatges permanents i s'estableixen de forma fixa en un determinat lloc geogràfic. **És a dir, els homes es van fer sedentaris.**

*✍ A quin tipus de text correspon?*

*✍ Posa títol a cada paràgraf*

*✍ Quin podria ser el títol general d'aquest text?*

*✍ Representació gràfica*



L'aparell protector està format per la pell. La missió de la pell és aïllar l'individu del medi ambient i defensar-lo de tota classe d'inclemències, per la qual cosa té una estructura que s'adapta d'acord amb les necessitats de les diverses classes d'animals.

La pell és un regulador de la temperatura del cos; les cèl·lules que la formen poden contenir reserves alimentàries, contribuir a la respiració i excreció, adaptar-se a la defensa per mitjà de canvis de coloració, produir greix lubricant i aïllant i, fins i tot, llet en els mamífers per a l'alimentació de les cries, etc.

Hi ha una infinitat de formacions que es produeixen en la pell: pèl, plomes, ungles, banyes, becs, etc. Tot això són productes tegumentaris.

La pell o cutis consta de dues parts: una de superficial que està formada per un teixit epitelial estratificat, anomenada epidermis, i una altra de més profunda que està formada per teixit conjuntiu i que es denomina dermis.

En l'epidermis s'hi distingeixen dues zones: una d'interna que es denomina zona germinativa, en què les cèl·lules es multipliquen activament, i una altra que es denomina capa còrnia, formada per cèl·lules mortes.

La dermis comprèn dues zones: la més extensa és la zona papil·lar, dita així perquè té nombroses papil·les, que són ixents de la dermis que es fiquen cap a l'epidermis. Aquestes papil·les poden tenir vasos sanguinis o corpuscles sensitius.

La zona més profunda, denominada zona reticular, conté unes cèl·lules anomenades cromatòfors que posseeixen uns pigments que donen color a la pell.

Per davall de la dermis hi ha el subcutis, format per un teixit conjuntiu fluix que permet a la pell un cert moviment de lliscament.

*✍ A quin tipus de text correspon?*

*✍ Posa títol a cada paràgraf*

*✍ Quin podria ser el títol general d'aquest text?*

*✍ Representació gràfica*



L'aigua, durant el recorregut per la superfície terrestre, va modificant el paisatge, perquè arranca o dissol materials d'un lloc i els transporta a un altre. És així com va originant les més variades formes de relleu: valls, badies, penya-segats... Per aquesta raó, es considera que l'aigua és el principal agent geològic extern de la Terra.

Es distingeixen tres fenòmens en el modelat del relleu: l'erosió, el transport i la sedimentació.

L'erosió consisteix en el desgast i la fragmentació dels materials de la superfície terrestre. Els fragments que es desprenen reben el nom de detritus.

El transport consisteix en el trasllat dels materials erosionats d'un lloc a un altre. En el recorregut per l'interior i la superfície terrestre, l'aigua transporta gran quantitat de materials, ja siguin dissolts o arrossegats.

La sedimentació consisteix en el depòsit dels materials transportats. Es produeix normalment en llocs plans o enfonsats, perquè ací la velocitat de l'aigua disminueix i ja no té prou força per a transportar-los. Els materials dipositats reben el nom de sediments. Quan els sediments es compacten, originen les roques sedimentàries.

*✍ A quin tipus de text correspon?*

*✍ Posa títol a cada paràgraf*

*✍ Quin podria ser el títol general d'aquest text?*

*✍ Representació gràfica*

## L'ALUMNAT

### HÀBITS I TÈCNiques D'ESTUDI DE L'ALUMNAT

#### OBJECTIU:

- **Conèixer el nivell d'adaptació dels alumnes al cicle educatiu.**
- **Elaborar propostes d'intervenció que donen resposta a les seues necessitats.**

#### ACTIVITAT

En aquesta activitat l'alumnat ha de considerar aspectes relacionats amb les seues tècniques i hàbits d'estudi. Convé tenir en compte que:

- Abans de començar a respondre el qüestionari: motiveu-los perquè posen atenció en aquesta activitat.
- **Que contesten allò que realment fan, no allò que pensen que caldria fer.**
- Feu-los veure que si contesten amb sinceritat, sabran quins errors cometen i podran millorar.
- Que contesten els 48 ítems reflexionant sobre cada pregunta. No hi ha límit de temps.
- Una vegada contestat, n'han de fer l'autocorrecció segons la plantilla adjunta.
  - Els resultats es traslladen al gràfic corresponent.
  - Cal reflexionar sobre els resultats obtinguts.

Una possible forma d'aconseguir que els alumnes tinguem més criteri de judici sobre els seus resultats pot ser la realització del perfil de **l'alumne/a moda de la classe**. De la manera següent:

El docent demana que alce la mà qui haja contestat SÍ a la primera pregunta; anota en la pissarra el nombre de mans alçades. A continuació, demana que alce la mà qui haja contestat NO i anota en la pissarra el nombre de mans alçades. Després fa el mateix amb els interrogants. Es procedeix de la mateixa forma amb totes les preguntes del qüestionari. Es pren com a valor moda el predominant.

Amb les dades obtingudes i aplicant l'escala d'autocorrecció s'obté el perfil de l'alumne/a que representaria la realitat majoritària de la classe.

L'alumnat pot contrastar **el perfil de l'alumne/a moda** amb el seu perfil i comparar resultats.

Una vegada conclusa l'activitat, podria ser convenient acordar amb l'alumnat dedicar unes quantes sessions a comentar els apartats de tècniques i hàbits d'estudi que hagen obtingut puntuacions baixes.

Cal tenir present que si volem millorar les tècniques i els hàbits d'estudi:

- ◆ No n'hi ha prou amb dir com s'han de fer les coses; sovint cal corregir els errors.
- ◆ Cal fer-ne un seguiment continuat.
- ◆ L'alumnat ha de comprovar que la millora repercuteix en la seua qualificació o nota.

Allò que hem comentat per al qüestionari de tècniques d'estudi serveix per al d'**HÀBITS D'ESTUDI** que hi ha al final.

## ANÀLISI DE LES MEUES TÈCNIQUES D'ESTUDI

Llig les preguntes atentament i contesta-les encerclant o encreuant en la graella **SÍ** o **NO**, segons el que consideres tenint en compte **el que realment fas**.

Sols en algun cas, quan et siga molt difícil inclinar-te pel **SÍ** o el **NO**, pots encerclar o encreuar l'interrogant

	SÍ	NO	?
1. Et cap a la taula tot allò que necessites per a estudiar?			
2. Sols estudiar únicament quan ve un examen?			
3. T'avorreixes, en general, quan estudies?			
4. Sols esperar que el professor/a indique el dia de l'examen per a posar-te a estudiar?			
5. Estudies sols allò que consideres necessari per a aprovar?			
6. Sols distraure't a classe fàcilment?			
7. Sols fer un pla d'estudi al començament de setmana?			
8. T'és difícil estudiar quan el professor/a no indica expressament què cal fer?			
9. Dediques a l'estudi personal, a casa, almenys dues hores diàries?			
10. El lloc on estudies està allunyat de sorolls i d'objectes que et puguen distraure?			
11. Quan estudies a casa, ho fas normalment al mateix lloc?			
12. Sols aprendre de memòria, paraula a paraula, quasi tot el que estudies?			
13. Estudies sols usant els llibres de text?			
14. Sovint tens dificultats per a entendre allò que lliges quan estudies un tema?			
15. Sols expressar el que aprens amb les mateixes paraules del llibre de text?			
16. T'és fàcil trobar les idees principals de la pregunta o tema que estudies?			
17. Quan estudies, si no entens una paraula, sols buscar-la al <b>diccionari</b> ?			
18. Quan estudies, sols saltar els dibuixos, gràfics i elements similars que hi ha al llibre?			
19. Quan estudies, <b>subratlles</b> allò que et sembla que és més important?			
20. Quan estudies, prens notes?			
21. Tens costum d'intervenir a classe, bé per resoldre dubtes o ampliar informació?			
22. Prens notes quan el professor/a explica a classe?			
23. Quan prens notes, procures escriure tot allò que diu el professor/a?			
24. Et passa que sovint no entens paràgrafs o notes dels teus apunts?			
25. Sempre que la matèria ho permet o ho requereix sols estudiar fent esquemes?			
26. Sols deixaries d'anar a classe per malaltia o causa greu?			
27. Després d'haver estudiat, dediques un temps a escriure per comprovar el que saps?			
28. Tens interès pel que has d'estudiar o aprendre?			
29. Et concentres amb facilitat en la lliçó o en el tema que has d'estudiar?			
30. Abans de posar-te a estudiar, t'organitzes?			
31. Ets capaç d'expressar amb poques paraules el significat del paràgraf estudiat?			
32. Quan estudies, fas resums?			
33. Lliges atentament cadascuna de les preguntes d'un examen abans de respondre-hi?			
34. En els <b>exàmens</b> , et distribueixes el temps entre totes les preguntes?			
35. Repasses els exàmens abans de donar-los?			
36. Si les coses no t'ixen com esperes, et desanimes amb facilitat?			
37. Abans d'escriure un treball, t'organitzes?			
38. Els treballs escolars, sols presentar-los ordenats, nets i sense faltes d'ortografia?			
39. Els teus treballs escolars escrits tenen una introducció, un desenvolupament i una conclusió?			
40. Recorres a diverses estratègies per a afavorir la memòria?			

41. Quan estudies a casa, hi ha molta gent al teu voltant?			
42. Quan estudies, et vénen al pensament coses diferents de les que estudies?			
43. Si veus que no avances en l'estudi, continues davant del llibre?			
44. Quan lliges, sols pronunciar les paraules del llibre movent els llavis?			
45. Quan comences a estudiar una lliçó, en fas primer una primera lectura ràpida?			
46. Quan acabes d'estudiar una pregunta, mires si l'has entesa dient-te-la a tu mateix?			
47. Quan estudies, si hi ha res que no entens ho preguntes?			
48. Sols fer esquemes gràfics en els treballs de recopilació o recerca?			

## AUTOCORRECCIÓ

• TOTS ELS ? ES VALOREN AMB 0,5 PUNTS.

■ EL SÍ I EL NO AMB 1 PUNT SEGONS LA GRAELLA SEGÜENT:

	SÍ	NO	Total	Quantitat que es multiplica pel total de punts obtinguts, sumant els SÍ, NO, ?, per fer-los a referència 100
Lloc d'estudi (LE)	1, 10, 11	41		25x _____ = _____
Planificació (PL)	7, 9, 30	4, 8		20x _____ = _____
Recerca d'ajuda (RA)	17, 47	13, 18		25x _____ = _____
Interés-motivació (I-M)	21, 26, 28	5, 36		20x _____ = _____
Actitud sobre l'estudi (AE)	29	3, 6, 42, 43		20x _____ = _____
Lectura comprensiva (LC)	16, 31, 45	14, 44		20x _____ = _____
Apunts (AP)	20, 22	23, 24		25x _____ = _____
Fixació d'aprenentatges (FA)	27, 40, 46	12		25x _____ = _____
Resums i esquemes (R-E)	16, 19, 25, 32	12, 15		16x _____ = _____
Exàmens (EX)	33, 34, 35	2, 4		20x _____ = _____
Presentació de treballs (PT)	37, 38, 39, 48			25x _____ = _____

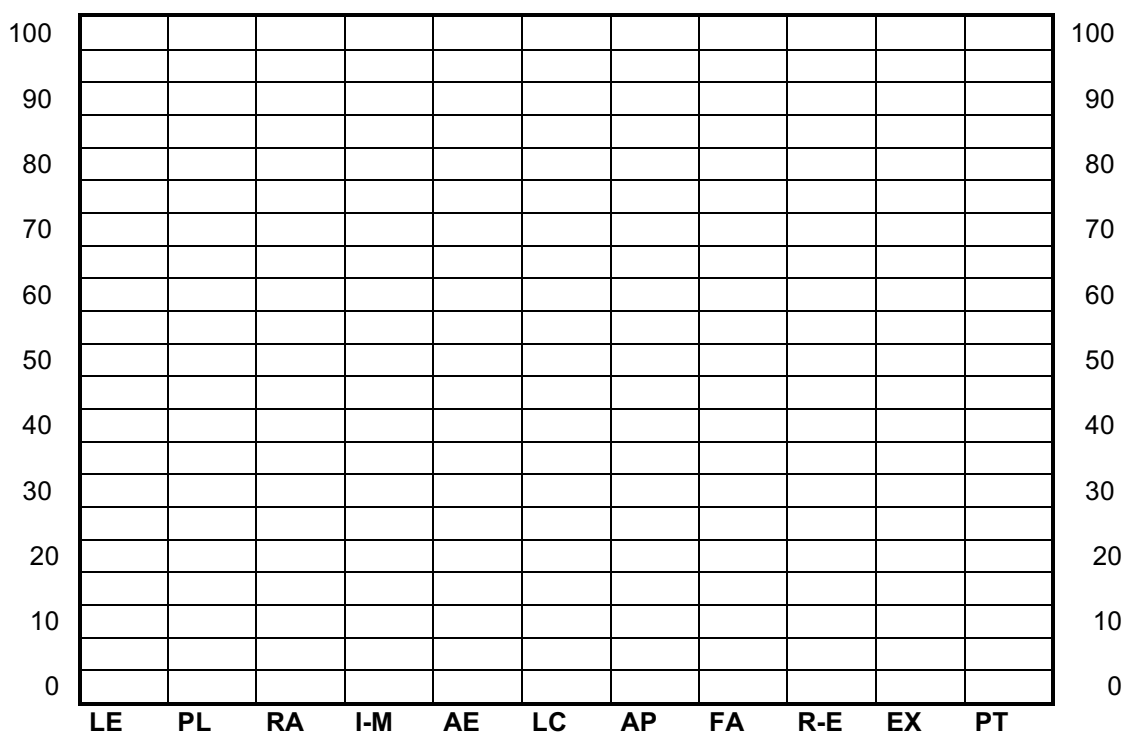


# INTERPRETACIÓ DE RESULTATS

Ja has corregit la prova de les teues tècniques d'estudi i saps la puntuació que correspon a cada apartat. Cal tenir en compte que aquestes dades sols et serviran si has contestat el qüestionari amb sinceritat.

Revisa les preguntes en què no has puntuat i pensa alguna cosa que podries fer per millorar la teua situació actual.

Traslada els resultats al gràfic, segons les dades de referència 100



Compara el teu gràfic amb el dels companys. Observa les barres que queden per davall de les dels companys de confiança. Pregunta'ls per les estratègies d'estudi que segueixen en aquests apartats; poden donar-te bones idees.

Pensa que encara pots millorar les teues tècniques d'estudi si així t'ho proposes i que pots trobar ajuda en el professorat, en els companys i companyes, en el departament d'orientació del centre... Però, en tot cas, la millora sols l'aconseguiràs a poc a poc, amb interès, voluntat i esforç.

## ELS MEUS HÀBITS D'ESTUDI

S'entén per hàbits d'estudi el conjunt de comportaments necessaris per a dur a bon terme qualsevol activitat d'estudi independentment de l'activitat que siga. Entre d'altres, calen els hàbits següents:

- Poder mantenir l'atenció.
- Actuar de forma continuada durant un temps determinat.
- Seguir normes o criteris fixats prèviament.
- Altres hàbits que s'adquireixen a través de la repetició contínua de determinades tècniques d'estudi com ara:
  - prendre apunts
  - fer resums
  - fer esquemes

Et proposem que contestes el següent qüestionari perquè valores tu mateix els teus hàbits d'estudi.

Si hi apareixen hàbits d'estudi que cal millorar, consulta amb el professorat la millor forma de fer-ho.

## ELS MEUS HÀBITS DE TREBALL A CASA I A CLASSE

En el quadre següent posa una creu on corresponga.

	Sempre	Quasi sempre	A vegades	Quasi Mai	Mai
<b>A casa, després d'acabar les classes:</b>					
1. Faig les tasques que m'han indicat.					
2. A més dels deures, repasse bastant els dies anteriors a l'examen.					
3. Porte al dia els treballs de les assignatures (no solc tenir treball endarrerit).					
4. Me'n vaig amb els amics o mire la TV. No tinc temps de fer les tasques que em manen fer.					
5. Vaig a classes particulars perquè no entenc coses en l'institut i així faig els deures.					
6. Sovint busque que algun familiar em pregunte la lliçó o em revise el treball.					
7. Una vegada a casa, me les apanye per a completar apunts i dades referides al treball de classe.					

### A classe

1. Estic en silenci i atenc al que diuen els professors i els companys i companyes.					
2. Prenc nota del que es diu i es treballa a classe.					
3. Faig esquemes que sintetitzen el que s'ha treballat a classe.					
4. Si hi ha res que no entenc, ho pregunte. Participo en els debats.					
5. Sóc correcte i respectuós amb els altres.					
6. Quan acabe de fer un examen, solc comentar amb els companys les respostes donades.					
7. Sovint parle amb els companys sobre l'estudi.					

# VALORACIÓ DELS MEUS HÀBITS D'ESTUDI

Observa els resultats del qüestionari anterior tenint en compte la graella que tens a continuació. Calcula la teua puntuació. Traslada el resultat al gràfic.

## A CASA

	Sempre	Quasi sempre	A vegades	Quasi mai	Mai
Ítem núm. 1	3	2	1	0	0
Ítem núm. 2	3	2	1	0	0
Ítem núm. 3	3	2	1	0	0
Ítem núm. 4	0	0	1	2	3
Ítem núm. 5	0	0	1	2	3
Ítem núm. 6	3	2	1	0	0
Ítem núm. 7	3	2	1	0	0

HÀBITS A CASA SUMA TOTAL DE PUNTS

## ESCALA GRÀFICA D'HÀBITS D'ESTUDI A CASA

0 PUNTS  
PUNTS

21



## A CLASSE

	Sempre	Quasi sempre	A vegades	Quasi mai	Mai
Ítem núm. 1	3	2	1	0	0
Ítem núm. 2	3	2	1	0	0
Ítem núm. 3	3	2	1	0	0
Ítem núm. 4	3	2	1	0	0
Ítem núm. 5	3	2	1	0	0
Ítem núm. 6	3	2	1	0	0
Ítem núm. 7	3	2	1	0	0

HÀBITS A CLASSE SUMA TOTAL DE PUNTS

## ESCALA GRÀFICA D'HÀBITS D'ESTUDI A CLASSE

0 PUNTS  
PUNTS

21



## BLOC. Reforçament de l'aprenentatge

ACTIVITAT: Qüestionari d'hàbits d'estudi

CURS: 2n d'ESO

### Objectius:

- ☞ Conèixer el nivell d'adaptació dels alumnes al cicle educatiu.
- ☞ Elaborar propostes d'intervenció que donen resposta a les seues necessitats.

### Materials:

- ☞ Qüestionari

### Desenvolupament:

Continuant la línia de treball mampresa, la realització del qüestionari d'AUTOCONCEPTE ACADÈMIC té la finalitat que l'alumne/a siga conscient de:

- ◆ La forma com es percep repercuteix en el seu rendiment.
- ◆ Per què es percep d'aquesta forma i no d'una altra.
- ◆ La importància que tenen els altres en la manera com ens percebem.

És per això que proposem que reflexione sobre

- Com es veu ell mateix.
- Com creu que el veuen el pare i la mare.
- I el professorat.

Procés de treball:

- Es reparteix el qüestionari i es demana que el contesten amb molta atenció. Una vegada emplenat, l'autocorregixen.
- Una forma d'aconseguir que els alumnes tinguin més criteri de judici sobre els seus resultats pot ser la realització del perfil de **l'alumne/a moda de la classe**. El procés és el següent: el docent va dient que alce la mà qui haja contestat **a, b, c, d o e** a la primera pregunta i anota en la pissarra el valor predominant; fa el mateix amb la segona pregunta, etc. Es procedeix de la mateixa manera amb totes les preguntes del qüestionari. Es pren com a valor modal el predominant.

Amb les dades obtingudes i aplicant l'escala d'autocorrecció s'obté el perfil de l'alumne/a que representaria la realitat majoritària de la classe.

L'alumnat pot contrastar **el perfil de l'alumne/a moda** amb el seu perfil i comparar resultats.

### Suggeriments:

- Si es detecten situacions problemàtiques o la qüestió és d'interès per a l'alumnat, caldria mirar la possibilitat de fer una sessió de tutoria al voltant d'aquesta qüestió.

## AUTOCONCEPTE ACADÈMIC

Llig les preguntes atentament. Encercla la lletra de la frase que millor representa la teua situació en cadascuna de les qüestions:

### **1. Respecte al teu rendiment escolar en l'actualitat:**

1.1. Si et compares amb els amics, la qualificació obtinguda seria:

a. La millor    b. De les més altes    c. Mitjana    d. Per davall de la majoria    e. La pitjor

1.2. Si et compares amb tots els companys i companyes de classe, la teua qualificació seria:

a. De les millors    b. Per damunt de la majoria    c. De les normals    d. Per davall de la majoria    e. La pitjor

1.3. Sense comparar-te amb ningú i sense tenir en compte l'opinió dels altres, com qualificaries el teu rendiment en l'estudi?

a. Excel·lent    b. Bo    c. Com la majoria    d. Per davall de la majoria    e. Molt dolent.

1.4. Quines qualificacions penses obtenir aquest curs?

a. Majoria d'excel·lents    b. Majoria de notables    c. Majoria de suficients    d. Majoria d'insuficients    e. Majoria de molt deficients

1.5. Quines qualificacions creus que tindràs l'any que ve?

a. Majoria d'excel·lents    b. Majoria de notables    c. Majoria de suficients    d. Majoria d'insuficients    e. Majoria de molt deficients

1.6. El teu rendiment acadèmic els últims anys es podria considerar:

a. Molt bo    b. Bo    c. Regular    d. Dolent    e. Molt dolent

### **2. Respecte al rendiment en els futurs estudis**

2.1. Si feres batxillerat, on et situaries?

a. Entre els millors    b. Per damunt de la majoria    c. Entre la majoria    d. Per davall de la majoria    e. Entre els pitjors

2.2. Si feres cicles formatius d'FP de grau mitjà, on et situaries?

a. Entre els millors    b. Per damunt de la majoria    c. Entre la majoria    d. Per davall de la majoria    e. Entre els pitjors

2.3. Creus que tens capacitats per a arribar a fer estudis universitaris?

a. Sí, segur    b. Sí, bastant segur    c. No n'estic segur    d. Probablement no    e. No

2.4. Creus que podries acabar els estudis corresponents a una carrera superior?

a. Sí, segur    b. Sí, bastant segur    c. No n'estic segur    d. Probablement no    e. No

**Quina creus que és l'opinió dels pares sobre els teus estudis**

Llig les preguntes atentament. Encercla la resposta que cregues que representa millor allò que els pares pensen de tu.

1. *En relació al rendiment acadèmic actual, si els pares et comparen amb els companys i companyes de classe, on et situarien?*

a. Entre els millors    b. Per damunt de la majoria    c. Entre els normals    d. Per davall de la majoria    e. Entre els pitjors

2. *Quines qualificacions creuen els pares que tindràs enguany?*

a. Majoria d'excel·lents    b. Majoria de notables    c. Majoria de suficients  
d. Majoria d'insuficients    e. Majoria de molt deficients.

3. *Creus que els pares pensen que tens capacitat per a estudiar batxillerat?*

a. Sí, segur    b. Sí, bastant segur    c. No n'estic segur    d. Probablement no    e. No

4. *Creus que els pares et consideren capacitat per a acabar una carrera universitària?*

a. Sí, segur    b. Sí, bastant segur    c. No n'estic segur    d. Probablement no    e. No

### ***Quina creus que és l'opinió dels teus professors sobre els teus estudis***

Entre els professors i professores que t'imparteixen classe, n'hi ha que t'agraden més que d'altres. Pensa en el professor o professora que més t'agrada com a persona i docent.

Contesta les preguntes següents com penses que ho faria ell o ella.

1. *Respecte al rendiment escolar, comparant-te amb altres xics o xiques de la teua edat, on et situaria?*

a. Entre els millors    b. Per damunt de la majoria    c. Entre els normals    d. Per davall de la majoria    e. Entre els pitjors

2. *Quines qualificacions pensa que obtindràs?*

a. Majoria d'excel·lents    b. Majoria de notables    c. Majoria de suficients  
d. Majoria d'insuficients    e. Majoria de molt deficients.

3. *Considera que tens capacitat per a cursar el batxillerat?*

a. Sí    b. Sí, bastant segur    c. No n'estic segur    d. Probablement no    e. No

4. *Què creus que pensa sobre la capacitat que tens per a fer estudis universitaris?*

a. Que tinc capacitat alta    b. Que tinc bastants possibilitats de fer-ne    c. Que tinc possibilitats de fer-ne  
d. Que no tinc possibilitats de fer-ne    e. Que la meua capacitat és molt baixa.

### **CORRECCIÓ**

Cada ítem té cinc opcions:

- L'opció **a** es valora amb 5 punts
- L'opció **b** es valora amb 4 punts
- L'opció **c** es valora amb 3 punts

- L'opció **d** es valora amb 2 punts
- L'opció **e** es valora amb 1 punt

Puntuacions:

Escala I. Autoconcepte acadèmic de l'alumne.

Molt alt	Alt	Mitjà	Baix	Molt baix
50-37	36-31	30-21	20-14	13-1

Escala II. Autoconcepte acadèmic dels pares.

Molt alt	Alt	Mitjà	Baix	Molt baix
20-18	17-15	14-12	11-9	8-1

Escala III. Autoconcepte acadèmic del professorat.

Molt alt	Alt	Mitjà	Baix	Molt baix
20-18	17-15	14-11	10-8	7-1

**Dibuixa el resultat del qüestionari**

**Escala I. Autoconcepte personal**

<b>Molt baix</b>	<b>Baix</b>	<b>Mitjà</b>	<b>Alt</b>	<b>Molt alt</b>

1                      13                      20                      30                      36                      50

**Escala II. Autoconcepte dels pares**

<b>Molt baix</b>	<b>Baix</b>	<b>Mitjà</b>	<b>Alt</b>	<b>Molt alt</b>

1                      8                      11                      14                      17                      20

**Escala III. Autoconcepte del professorat**

<b>Molt baix</b>	<b>Baix</b>	<b>Mitjà</b>	<b>Alt</b>	<b>Molt alt</b>

1                      7                      10                      14                      17                      20

## ENQUESTA DE VELOCITAT LECTORA (2n ESO)

### Capturar animals

...Un dia vaig ficar la mà en un buit d'un arbre i vaig topar amb una cosa xicoteta i suau que tot era bellugar-se quan la vaig engrapar. A primera vista, allò semblava un borrelló de voladorets, llavors de cama-roja, proveït d'un parell d'enormes ulls daurats. Després d'un examen més detingut, el vaig identificar com una cria de xotet, embolcallada encara en el primer plomissol. Ens miràrem fit a fit un moment i després, l'ocell, potser indignat pel meu riure descortès provocat per la fila que feia, em va clavar les ungletes en el polze: vaig haver de soltar la branca en què em sostenia i tots dos vam caure alhora a terra.

En una butxaca vaig portar a casa el xotet indignat, i amb un cert neguit el vaig presentar a la família. En contra del que em pensava, aquell animaló va concitar una aprovació sense reserves i ningú es va oposar que me'l quedara. Vam fixar la residència del nouvingut en una cistelleta col·locada al meu estudi i, després de molta discussió, rebé el nom d'Ulisses. De bell antuvi ja donà mostres de ser un ocell de molt de caràcter i poc amic de bromes...

Com que tots tres havíem de compartir la mateixa habitació, vaig pensar que seria bo que ell i Roger feren lliga, i per això, tan bon punt Ulisses va estar instal·lat, vaig mamprendre l'acte de presentació posant-lo en terra i manant al gos que s'hi acostara i que fóra amic seu. Roger es prenia amb filosofia l'obligació de confraternitzar amb els meus diversos protegits, i va avançar imitant el pas d'un mussol. Remenant la cua en senyal de bona voluntat, es va aproximar a Ulisses, que l'esperava encongint amb aire de pocs amics i mirada furibunda. L'avanç de Roger es va fer més cautelós. Ulisses el continuava mirant com si volguera hipnotitzar-lo. Roger es va aturar, va deixar caure les orelles, va mudar el bellugueig de la cua per una feble oscil·lació i es va girar cap a mi en demanda de consell. Li vaig ordenar severament que insistira en les propostes d'amistat. Roger va mirar l'ocell amb nerviosisme i, després, fent l'orni, va passar-hi de llarg, amb la intenció d'acostar-s'hi per l'esquena. Però també Ulisses va girar el cap, sense apartar la vista del gos. Roger, que no coneixia cap animal capaç de mirar cap arrere sense canviar de postura, no se'n sabia avenir. Després de pensar-hi un moment, decidí emprar la tècnica del ròssec juganer: panxa en terra, ficà el cap entre les potes i s'arrossegà lentament cap a l'ocell, gemegant baixet i remenant la cua amb indolència. Ulisses no s'immutà, restà quiet com un estaquirot. Roger, a rossegons, havia avançat bastant, però va cometre un error fatal: estirà la cara peluda i olirà enèrgicament l'ocell. La paciència d'Ulisses no arribava a l'extrem de deixar-se olfactejar per un xitxo de muntanya grenyut. Va considerar, doncs, arribat el moment de llegir la cartilla a aquell monstre sense ales. Abaixà les parpelles, pegà un esclafit amb el bec, va fer un salt en l'aire, aterrà just en el musell del gos i clavà les ungles afilades en el negre nas. Roger, amb un udol de dolor, es va espolsar l'ocell de damunt i va córrer a refugiar-se davall de la taula, d'on no hi hagué força humana capaç de traure'l fins que no va veure Ulisses novament confinat a la seua cistelleta.

**[Text traduït de *Mi familia y otros animales*. Gerald Durrell. Alianza Tres. 1981].**

**Nombre de paraules: 573.**

**Temps de lectura: \_\_\_ minuts, \_\_\_ segons.**

**Velocitat: \_\_\_ paraules per minut**



## **TEST DE COMPRESIÓ**

### Capturant animals

1. Qui suposes que és el protagonista de la història?
2. Qui són els altres dos personatges?
3. En què consisteix la tècnica del ròssec juganer que practicava Roger?
4. Quin error va cometre Roger quan intentava congeniar amb Ulisses?
5. Com reacciona Ulisses a l'aproximació de Roger?
6. On vivia Ulisses dins de l'estudi?
7. Per què el protagonista vol que Roger es faci amic d'Ulisses?
8. Qui imita Roger en els seus moviments quan s'acosta a Ulisses?
9. Per què el protagonista té por de presentar-se a casa amb Ulisses?
10. Què té de còmic o divertit aquesta situació?

Respostes encertades:

## ORIENTACIONS GENERALS PER A ALUMNES AMB DIFICULTATS D'APRENENTATGE DEL PROCÉS LECTOESCRPTOR

Nom:

### I. PER A L'ORTOGRAFIA

1r. Preneu un quadernet de mida mitja quartilla i dividiu-lo en dues parts, l'una per al valencià i l'altra per al castellà. S'ha de dividir per ordre alfabètic.

2n. Recopileu les faltes d'ortografia més habituals i escriviu-les en el quadernet en la llengua corresponent.

3r. Escriviu els mots que s'escriuen diferent en castellà i en valencià: *i/y*, *hi havia/había*, *vaixell/barco*, etc. i feu les llistes corresponents, afegides després als mots anteriors.

4t. Cada vegada que aparega un mot que tens dificultat per a escriure correctament o et fa ballar el cap, l'has d'afegir a aquesta llista.

5è. Has de tenir davant SEMPRE aquests fulls cada vegada que escrius qualsevol cosa, per tal de memoritzar com cal les paraules en les quals tens una dificultat especial.

6è. Quan no entengues o no sàpigues el significat d'una paraula, consulta-la al diccionari.

### EXEMPLE DE QUADERNET

#### VALENCIÀ

Hi havia Vaixell Núvols Sabates Haver Quatre
---

#### CASTELLÀ

Había Barco Nubes Zapatos Haber Cuatro...
--

## II. ORGANITZACIÓ DEL FULL EN L'ESPAI

<b>MARGE DE DALT: dos dits</b>		
<b>MARGE ESQUERRE:</b> dos dits		<b>MARGE DRET:</b> dos dits
	<b>MARGE DE BAIX:</b> dos dits	

## III. EXPRESSIÓ ESCRITA

### 3.1. L'ART D'ESCRIURE

- a) Paràgraf introductorí ..... Començament  
PRESENTA EL TEMA NARRACIÓ
- b) Paràgraf de desenvolupament ..... Nuc  
DESENVOLUPA EL TEMA NARRACIÓ
- c) Paràgraf de cloenda ..... Desenllaç  
Resum o conclusió/comentari personal NARRACIÓ

### 3.2. PER A RELACIONAR IDEES: ELS CONNECTORS

Són elements lingüístics que uneixen les diverses parts d'un escrit i que són garantia de la coherència i la cohesió interna dels textos; és a dir, per a fer una expressió escrita adient tal com indiquem en l'apartat anterior, cal usar aquests connectors.

- a) **De causa:** com que, perquè, a raó de, per això, atès que, per aquest fet, a causa de, a força de, és per això que...
- b) **De conseqüència:** per tant, així, consegüentment, aleshores, en conseqüència, cosa que, doncs, llavors...
- c) **De condició:** en cas que, posat que, a condició que, si...
- d) **De finalitat:** a fi de, per tal de/que, per, per a, perquè...
- e) **D'oposició:** malgrat tot/que, de tota manera, això no obstant, en canvi, mentre que, encara que, en realitat, amb tot, però, tanmateix, ara bé, sinó que...

## V. COMPRESIÓ D'UN TEXT CIENTÍFIC

**1r.** Se'n fa una primera lectura per tal de veure la idea fonamental que s'extrau del text. Cal anar anotant les paraules noves que no s'entenen mitjançant el context.

**2n.** Busqueu els mots no inclosos al diccionari i escriviu-ne el significat al marge dret, a la mateixa altura on la paraula apareix al text.

**3r.** Subratlleu per apartats  
En cadascun dels apartats, es busca la idea fonamental de cada paràgraf i s'anota una paraula clau al marge esquerre.

**4t.** Composició del resum tenint en compte les anotacions fetes al marge de cada apartat independentment.

**5è.** Lectura del resum, apartat per apartat, per veure la connexió entre les diverses idees.

**6è.** Lectura del resum sencer tenint en compte les connexions, l'expressió, l'ortografia, etc.

**7è.** Memorització del resum per tal de poder fer un examen, siga dient-lo en veu alta, tornant-lo a escriure, fent un esquema o mapa conceptual de memòria, enregistrant-lo, etc.

## ORIENTACIONS GENERALS PER A ALUMNES AMB DIFICULTATS D'APRENTATGE EN LA RESOLUCIÓ DE PROBLEMES MATEMÀTICS

A tal fi, proposem un mètode d'autoinstruccions (programa de Montague i Bos).

ELS TRES PRIMERS PASSOS t'ajudaran a COMPENDRE el problema.

### 1r pas: lectura del problema.

Cal destacar-ne els termes lingüístics més importants, fins i tot subratllar-los.

### 2n pas: parafraseig del problema en veu alta

S'exposa la informació important del problema restant atenció a les xifres. Cal fer-se preguntes sobre aspectes com ara els següents: què et pregunta?, què hem de buscar?

### 3r pas: visualització

Feu una representació gràfica del problema. Dibuixeu-lo.

ELS PASSOS 4, 5, 6 i 7 t'ajudaran a EXPLORAR POSSIBLES SOLUCIONS.

### 4t pas: exposició del problema

Anoteu les dades tenint en compte la informació subratllada en el punt 2.

### 5è pas: hipòtesis

Proposeu hipòtesis: quants passos cal fer per tal de trobar-ne la resposta? Escriviu-los.

### 6è pas: estimacions

Escriviu estimacions sobre el resultat que hipotèticament pot donar el problema.

### 7è pas: càlcul

Operacions que cal fer segons els passos del número 5. Escriviu en llenguatge matemàtic el resultat correcte del problema.

### 8è pas: registre

Comproveu cadascun dels set passos anteriors i assegureu-vos que no hi ha errors de càlcul.

## EXEMPLE DEL MÈTODE

Fa dos anys un funcionari guanyava 600 euros. L'any passat li abaixaren el sou un 5%. Enguany li han concedit un augment del 5% del que guanyava. El seu sou actual és igual que el que guanyava fa dos anys?

1r pas: lectura del problema.

SOU: 600 euros

Any passat            li abaixaren            5% del sou

SI...

Enguany            li apugen            5% de l' anterior    Es queda igual?

2n pas: parafrasejar el problema en veu alta

"Primer li abaixen el sou. Després li l'apugen en la mateixa proporció. Què he de buscar?, si el que guanya és la mateixa quantitat que fa dos anys?"

3r pas: visualització

2 anys	Any passat	Enguany
Quantitat inicial	Quantitat final	Quantitat?

X \_\_\_\_\_ X-5% \_\_\_\_\_ (X-5%)+5%

4t pas: exposar el problema

Tinc una quantitat **X** a la qual lleve el **5%**.

Després tinc **X-5%**, quantitat a la qual **sume el 5% de X-5%**

I vull saber si **X = (X-5%)+5%**

5è pas: hipòtesis

Quants passos he de fer per a trobar la resposta del problema?

1. Saber quina és la quantitat que em queda en descomptar-ne el 5%.
2. Saber la quantitat que em correspon després d'augmentar el sou un 5%.
3. Comparar la quantitat final amb la quantitat inicial.

6è pas: estimació

La meua resposta deu anar al voltant de 600 euros, o menys de 600 o més de 600.

**7è pas: càlcul**

**1r pas:** quantitat final de l'any passat: 600 - 5% de 600 euros

$$\begin{array}{r} 100\text{-----}5 \\ 600\text{-----}X \end{array}$$

$$x = 3.000 / 100 = 30 \quad 600 - 30 = 570 \text{ euros}$$

**2n pas:** quantitat d'enguany: 570 + 5% de 570

$$\begin{array}{r} 100\text{-----}5 \\ 570\text{-----}X \end{array}$$

$$X = 2.850/100 = 28,5 \quad 570 + 28,5 = 598,5 \text{ euros}$$

**RESPOSTA:** per tant, si fa 2 anys  $\longrightarrow$  600 € i ara  $\longrightarrow$  598,5, ARA guanya MENYS que fa dos anys.

**8è pas: registre**

Pas per pas, comprove que totes les operacions i els passos fets són correctes.

# ORIENTACIÓ I DESENVOLUPAMENT PROFESSIONAL PER A LA INSERCIÓ SOCIOLABORAL



UNIVERSITAT  
DE VALÈNCIA





# 1. ORIENTACIÓ PROFESSIONAL



La definició de **l'OIT**: “ajuda que rep un individu a fi de resoldre problemes relatius a l'elecció d'una professió i al progrés professional, tenint en compte les característiques de l'interessat i les possibilitats del mercat laboral” .

El **Ministeri d'Educació de 1994**, en el seu document base, defineix l'orientació professional com “el procés d'ajuda a l'individu, mitjançant el qual aquest s'identifica i avalua les seues aptituds, competències i interessos amb valor professionalitzador; s'informa sobre l'oferta i la demanda laboral accessible per a ell, en l'actualitat o en un futur pròxim i, a partir dels dos conjunts de variables, pren la decisió sobre l'itinerari formatiu que cal seguir a fi d'assolir una inserció professional i social satisfactòria” .



# 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

## ENFOCAMENTS ALIENS AL SUBJECTE

- ✘ **Casuals o fortuïts: l'elecció depèn de factors aliens al subjecte, no relacionats amb la seua intel·ligència, personalitat, interessos... Depèn de factors ambientals.**
- ✘ **Els econòmics (lleis de l'oferta i la demanda), Crites, 1974, es basa en l'auge de determinades professions (jaciments d'ocupació).**
- ✘ **Els que responen a estímuls socials: Álvarez (1995) assenyala cinc contextos: cultura, subcultura, escola, comunitat i família.**



# 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

## 2.1. Enfocaments tradicionals

Enfocament de trets i factors:

**Parsons (1909)**, el primer que aplica el concepte tret a l'orientació vocacional, considera que si es vol fer possible aquest ajust, cada individu ha de tenir una clara comprensió de si mateix, sense oblidar tampoc el coneixement de les demandes i característiques del lloc de treball.

**Teoria de l'adequació:** (ajust entre individu i professió). Es basa en l'anàlisi de trets mesurables en una persona (aptituds, interessos, personalitat...) i dels requisits d'una determinada professió.

L'elecció vocacional és un fet puntual.



# 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

## Ginzberg i col·laboradors (principi de 1950)

S'estableix el caràcter evolutiu i processual del desenvolupament professional.

L'orientació professional hauria de ser una intervenció continuada en la persona.

## Enfocaments psicodinàmics de Holland:

És estàtic, però ajuda a identificar les preferències que tenen les persones per les ocupacions.



# 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

## Enfocaments evolutius

➔ Autoconcepte

➔ Imatge positiva de si mateix

**Model de Super:** l'autoconcepte es converteix en un dels eixos vertebradors del seu enfocament. El concep de manera dinàmica.

Super afirma que “cada persona escull la professió o l'ofici que li permetrà desplegar un paper totalment congruent amb el concepte de si mateixa” (Rodríguez Moreno, 1998, p. 75).



# 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

## Enfocament basat en la presa de decisions

Més destacat és el model d'aprenentatge social de Krumboltz.

Quatre són les influències bàsiques que, segons Krumboltz, rep la persona i que li serveixen per a prendre una decisió:

- Els factors genètics i les aptituds especials.
- Els factors relacionats amb les condicions mediambientals.
- Les experiències d'aprenentatge i les aptituds o destreses d'aproximació a una tasca, és a dir:
- Les habilitats que té per a encarar una situació nova.



## 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

Així, **Krumboltz** defensa un ensenyament sistemàtic de la presa de decisions per part del professional de l'orientació i proposa set fases (Sebastián Ramos, 2003, p. 156):

1. Definir el problema de la manera més adequada i precisa.
2. Examinar els valors personals, els interessos i les habilitats.
3. Proporcionar diverses alternatives.
4. Recollir la informació necessària per a cada alternativa.
5. Determinar quines fonts d'informació són fiables i realistes.
6. Organitzar i iniciar la seqüència de conductes per a la presa de decisions.
7. Generalitzar el procés de presa de decisions a nous problemes.



## 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

Algunes de les tècniques que Krumboltz emprava per a l'entrenament en aquestes destreses són:

L'avaluació a través de qüestionaris (que faciliten el coneixement d'un mateix tant pel que fa a les habilitats i destreses, com al sistema de valors), material informatiu com ara fullets sobre plans d'estudi, sortides laborals, problemes reals, experiències laborals, etc. (el treball amb aquests materials actua com a font d'informació).

I l'entrevista (que ajuda en l'aclariment d'opcions i en la valoració de conseqüències).

**Gottfredson** (1985) considera el jo com “un agent actiu”.





## 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

Els enfocaments sobre la teoria de la presa de decisions no difereixen els uns dels altres. L'èmfasi depèn segons que siguin descriptius o prescriptius.

Descriptius: les persones prenen les decisions com un fenomen natural (**Tiedman i O'Hara, 1970**).

Prescriptius: intenten ensenyar a prendre decisions (**Gelatt, Krumboltz**).



# 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

Enfocament sociocognitiu (Lent, Brown i Hackett, 1994):

Aquest model constitueix una síntesi del proposat per Lent, Brown i Hackett (1994) i de les aportacions teòriques de **Super**.

Aquest enfocament teòric manté que els subjectes tenen interès en una activitat quan es perceben competents per a accomplir-la (**expectatives positives d'autoeficàcia**) i quan anticipen que la implicació en aquesta activitat derivarà en resultats considerats valuosos (**expectatives positives de resultat**).

Els **interessos emergents**, juntament amb les **creences d'autoeficàcia** i les **expectatives de resultat**, condueixen a l'establiment d'objectius o intencions d'implicació en activitats.

És a dir, quan el subjecte desplega afinitat o gust per una activitat per la qual se sent competent i de la qual anticipa resultats valorats personalment com a positius, **estableix objectius o intencions de mantenir o incrementar la seua implicació en aquesta activitat**.



# 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

## Enfocament sociocognitiu:

Aquest model es realitza al llarg de tot el cicle vital. Els interessos ocupacionals tendeixen a estabilitzar-se al final de l'adolescència i en la primera joventut. El canvi i el creixement d'interessos és possible en qualsevol punt de la vida.

S'incorporen al procés les variables **personals i contextuals**, les quals, en interacció amb l'autosistema, determinen les conductes d'elecció academicoprofessional.

**Factors personals:** predisposicions, sexe, raça/etnicitat, etc. Antecedents contextuals. Expectatives de resultats. Objectius seleccionats. Accions seleccionades. Dominis seleccionats. Les influències contextuals properes a la conducta d'elecció augmenten la probabilitat d'implicació efectiva en l'activitat (**objectius seleccionats**), de la qual es derivaran determinats resultats o assoliments (**accions seleccionades**). Finalment, els assoliments obtinguts en l'acompliment (sota la forma de qualificacions, autosatisfacció, etc.), proporcionen informació essencial per a la solidificació o revisió de les expectatives d'autoeficàcia i de resultats (**expectatives de resultats**).



# 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

Enfocament del processament de la informació (Sampson, Peterson i Reardon, 1989)

Perspectiva sobre l'elecció vocacional i la presa de decisions que gira entorn de tres línies: l'autoconeixement, el coneixement ocupacional i la presa de decisions vocacionals.

L'orientació professional implica proveir les condicions d'aprenentatge que realcen l'adquisició d'autoconeixement i coneixement sobre el món de les professions, el desenvolupament de les destreses de solució de problemes vocacionals que transformen la informació en acció, i l'evolució dels processos de control executius d'ordre superior.



# 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

Enfocament del processament de la informació (Sampson, Peterson i Reardon, 1989)

La teoria cognitiva del processament de la informació (*Cognitive Information Processing, CIP*) parteix de les assumpcions i proposicions següents:

- Problema vocacional: és la distància que hi ha entre un estat d'indecisió i un estat desitjat de més decisió.
- Solució del problema vocacional. Impliquen processos tant afectius com cognitius.
- Presa de decisions vocacionals.
- Desenvolupament vocacional. Un continu creixement i canvi en les estructures del coneixement.
- Estil de vida.



# 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

## 2.2. Canvis en les societats

- **Demogràfics i sociològics:** moviments migratoris. Envelliment de la població activa. Incorporació de la dona al treball.
- **Polítics i econòmics:** democratització i igualtat de drets. Globalització. Nous països industrialitzats. Necessitat de potenciar els recursos naturals. Més competitivitat.
- **Tecnològics:** informatització, automatització i robotització. Desenvolupament de les TIC, comunicacions i transports. Abans gradual i local, ara instantani i global.



# 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

## 2.2. Canvis en les societats

- **Mercat de treball i organització empresarial:** deslocalització i segmentació de la indústria. Aparició de noves ocupacions. Transvasament d'empleats al sector de serveis. Fusions, compres, trasllat d'empreses. Reducció de plantilles. Menys jerarquitzaació, èmfasi del treball en grup.
- **Canvis culturals i de valors. Societat del coneixement.** Més accés a la informació i comunicació. Disposició a aprendre al llarg de la vida. Modificació del valor del treball. La carrera professional és una qüestió tardana.



# 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

## 2.3. Noves perspectives

Tenen en consideració:

L'emotivitat i els sentiments en els estils de presa de decisions.

**Harren (1979)** distingeix tres estils de presa de decisions: racional, intuïtiu i dependent. L'estil racional es considerava el més apropiat. No obstant això, s'ha constatat en estudis de seguiment que les decisions que combinen una dosi d'intuïció, que tenen en compte sentiments i emocions, són més eficients a llarg termini.

Les emocions negatives estimulen estratègies d'enfrontament.

La dimensió relacional i de suport social (persona-entorn).

**Gelatt:** entendre la indecisió com una cosa pròpia de la presa de decisions.

**Incertesa positiva:** assumir els canvis i encarar-los positivament com a reptes dels quals poden sorgir oportunitats d'èxit.

**Els principis són:** què creiem, què sabem, què volem i què fem.





# 2. ENFOCAMENTS D'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

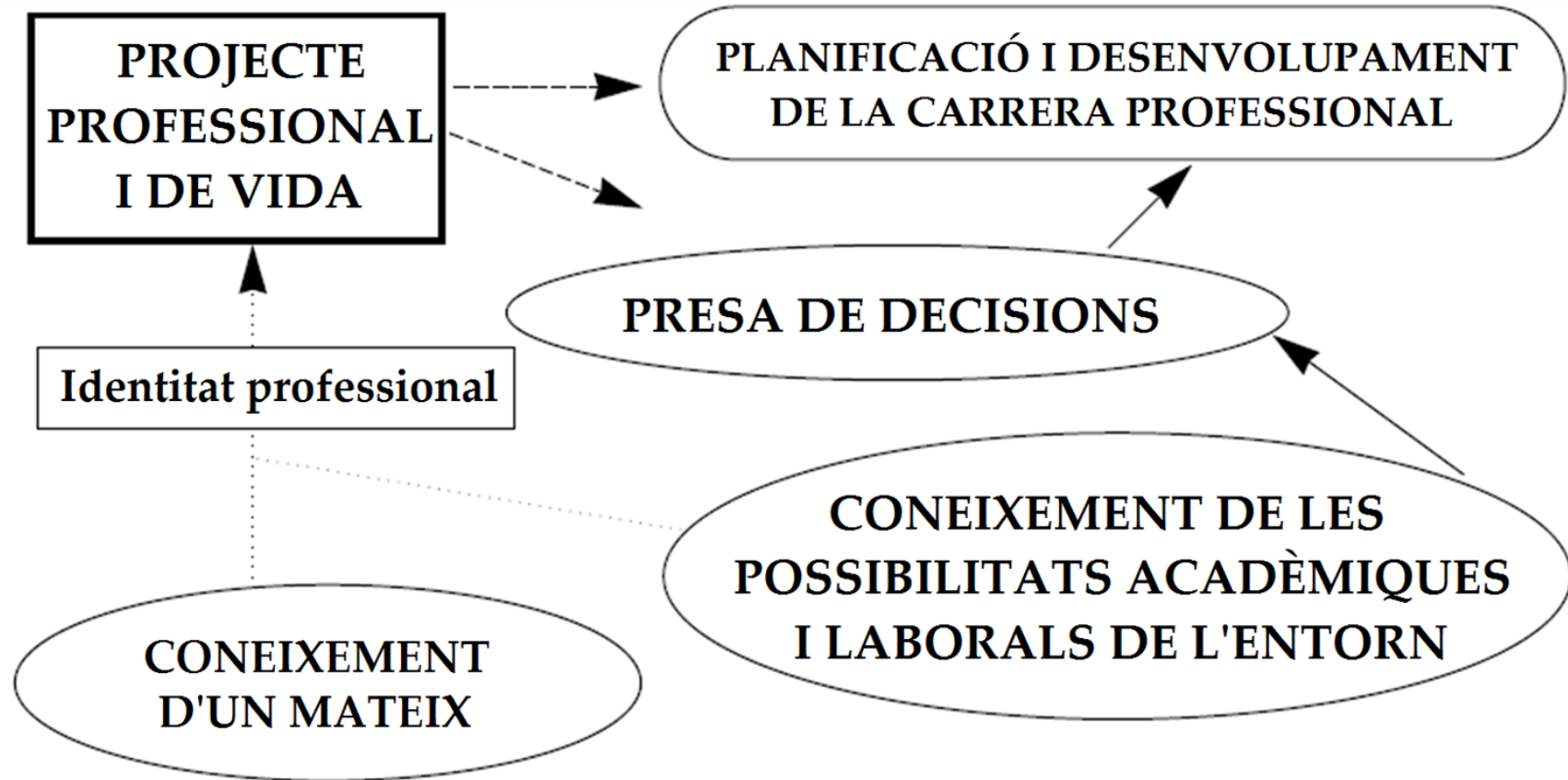
## 2.3. Noves perspectives

Tenen en consideració:

- **Prendre en consideració l'atzar o la sort. Planificació de la casualitat:** la teoria de la planificació de la casualitat vol afavorir la transformació de fets o situacions no planificats en oportunitats d'aprenentatge. L'orientador ha d'ajudar els orientats a tolerar l'ambigüïtat i a fomentar una actitud exploradora.
- **Incorporació del constructivisme a l'orientació professional:** l'objectiu de l'assessorament constructivista és que l'individu organitze la seua experiència i li done sentit al llarg del temps, que promoga la reflexió sobre les implicacions de l'autoconeixement anterior i actual (avaluació qualitativa). El paper de l'orientador passa de ser un expert que diagnostica a ser un professional interessat i curiós que observa respectuosament i que indaga orientativament.



# 3. ESQUEMA BÀSIC DE L'ORIENTACIÓ PROFESSIONAL



## 4. PROJECTE PROFESSIONAL

- Autoconeixement. ?
- Coneixement de l'oferta formativa. ?
- Coneixement de la demanda laboral del mercat de treball. ?
- Presa de decisions.

### Projecte professional

- L'objectiu és avaluar la teua formació i experiència i identificar quines qualitats i capacitats tens a fi de valorar si les poses realment en pràctica i si t'estàs realitzant en la teua pràctica professional. Autoconeixement. ?



# 4. PROJECTE PROFESSIONAL

## 1. Com sóc?

És convenient que tingues en compte factors com els següents:

Els teus gustos i preferències en els estudis.

El tipus de professió a què t'agradaria dedicar-te en el futur.

El grau de desenvolupament de les teues capacitats i habilitats.

Els consells dels professors, familiars o tutors.

## 2. Haig d'informar-me

Hi ha diverses vies entre les quals pots triar per a continuar la teua formació dins dels ensenyaments reglats i no reglats.

La decisió que prengues pot ser la més important de la teua vida fins ara. Per això és important prendre-la amb tranquil·litat i tenint en compte els punts anteriors.



# 4. PROJECTE PROFESSIONAL

## 3. Prenc la decisió

La decisió que prengues pot ser la més important de la teua vida fins ara. Per això és important prendre-la amb tranquil·litat i tenint en compte els punts anteriors

Programa de M. Luisa Moreno *Tú decides*



**GRÀCIES PER L'ATENCIÓ**



# ENLLAÇOS D'INTERÈS

<http://www.iniciativessolidaries.com/que-hacemos-2/actuaciones/area-de-intervencion-social/>

## Orientació

<http://orientavalencia.blogspot.com.es/p/orientate.html>

[http://www.xtec.cat/~jcruz/orientacio\\_educativa/orientacio\\_escolar.htm](http://www.xtec.cat/~jcruz/orientacio_educativa/orientacio_escolar.htm)

<http://oriiesconselleria.blogspot.com.es/2017/11/orienta-17-18.html>

<https://monicadizorienta.blogspot.com.es/p/orientacion-academica-y-profesional.html>

<http://www.cuadernos.apoclam.org/los-cuadernos/cuaderno-apoclam-1-de-eso>

<http://todofp.es/todofp/orientacion-profesional.html>

<https://ivac-eei.eus/es/>

## Projecte professional

<http://cerezo.pntic.mec.es/rfuent3/proyecto/index.html>



## *INTERESSOS I ACTITUDS*

---

### - *Objectius*

- Diferenciar en un conflicte interpersonal les posicions defensades per cada part i els seus interessos.

### **Document: *Interessos i posicions***

Es formen grups de 4 o 5 alumnes i s'entrega a cadascun una fotocòpia del document *Interessos i posicions*. Durant aproximadament 10 minuts, els alumnes han de llegir la història de les dues germanes, completar el quadre i reflexionar sobre les tres preguntes finals.

A continuació es fa una posada en comú sobre el text. El quadre ha de ser semblant al següent:

PARTS Entre les quals hi ha el conflicte	GERMANA A	GERMANA B
PERCEPCIONS Què pensa cada part de l'altra i de la situació	<i>La taronja em correspon a mi. Ella me la vol prendre.</i>	<i>La taronja em correspon a mi. Ella me la vol prendre.</i>
POSICIONS Què demana cada part	<i>És meua perquè sóc la major.</i>	<i>És meua perquè sóc la més forta.</i>
INTERESSOS Que necessita o vol cada part, per què i per a què	<i>Fer un pastís de taronja.</i>	<i>Fer suc de taronja.</i>



## DOCUMENT I

# INTERESSOS I POSICIONS

Dues germanes es barallaven per una taronja. L'una deia que era seua "perquè sóc la major"; l'altra, que era seua "perquè era la més forta". Van discutir acaloradament sense posar-se d'acord. Finalment, van agafar un ganivet, van tallar la taronja per la meitat i cadascuna en va prendre una part. Una de les germanes va espremer la seua meitat i va tirar la corfa. L'altra va ratllar la corfa de la seua per a fer un pastís i va tirar la resta.

PARTS Entre les quals hi ha el conflicte	GERMANA A	GERMANA B
POSICIONS Què demana cada part		
INTERESSOS Què necessita o què vol cada part, per què / per a què		

### PENSEM-HI

- *Hi havia altres maneres de resoldre el conflicte?*
- *Hi havia una altra forma més favorable per a totes dues de resoldre'l?*
- *Per què no van trobar aquesta altra solució?*

# OBJECTIUS

\* Conèixer el paper del **conflicte** en la vida, els **elements** que el formen i les formes d'**enfrontar-s'hi**

\* Valorar positivament

***l'enfocament col·laborador (JO GUANYE - TU GUANYES)***

com una forma constructiva de resoldre problemes

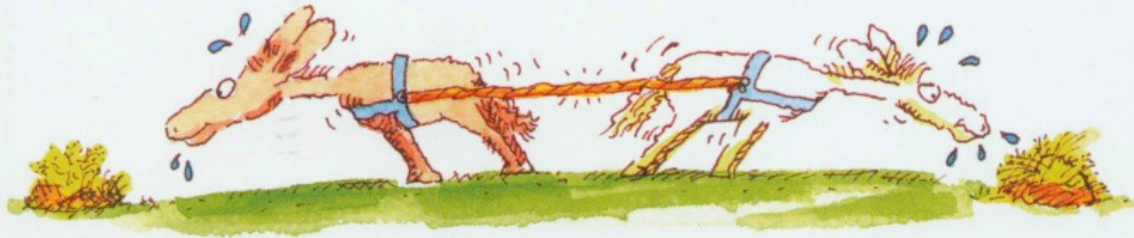
que afavoreix el ***desenvolupament personal*** dels protagonistes

# QUÈ ÉS UN CONFLICTE?

Els conflictes són *situacions*

- En les quals dues o més *persones* estan en *oposició o desacord*.
- Perquè tenen *posicions, interessos, necessitats o desitjos incompatibles* o són percebuts com a incompatibles.
- En què les *emocions* i els *sentiments* tenen un paper molt important.
- I en què la *relació* entre les parts en conflicte pot eixir enfortida o deteriorada segons com siga el procés de resolució del conflicte.

## *Cómo resolver conflictos creativamente*

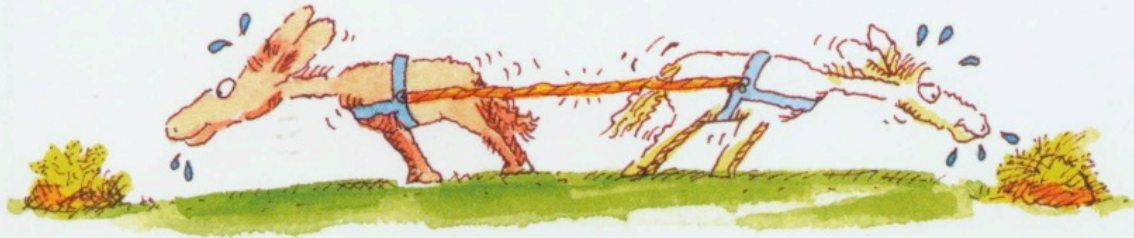


*... y disfrutar  
con las  
soluciones*

# INTERESSOS I POSICIONS

PARTS EN CONFLICTE	GERMANA A	GERMANA B
<b>PERCEPCIONS</b> Què pensa cada part de l'altra part i de la situació.	La taronja em correspon a mi. Ella me la vol furtar.	La taronja em correspon a mi. Ella me la vol furtar.
<b>POSICIONS</b> Què demana cada part.	És meua perquè sóc la major.	És meua perquè sóc la més forta.
<b>INTERESSOS</b> Què necessita o desitja cada part, per què i per a què?	Fer un pastís de taronja.	Fer suc de taronja.

## *Cómo resolver conflictos creativamente*



*... y disfrutar  
con las  
soluciones*

# LES ACTITUDS EN CAS DE CONFLICTE

Un model per a analitzar les actituds que es basa en dos principis:

- La relació entre les persones implicades en el conflicte.
- Els objectius que defensa cada part.

Els objectius són molt importants

COMPETICIÓ:  
JO GUANYE – TU PERDS

COOPERACIÓ :  
JO GUANYE - TU GUANYES

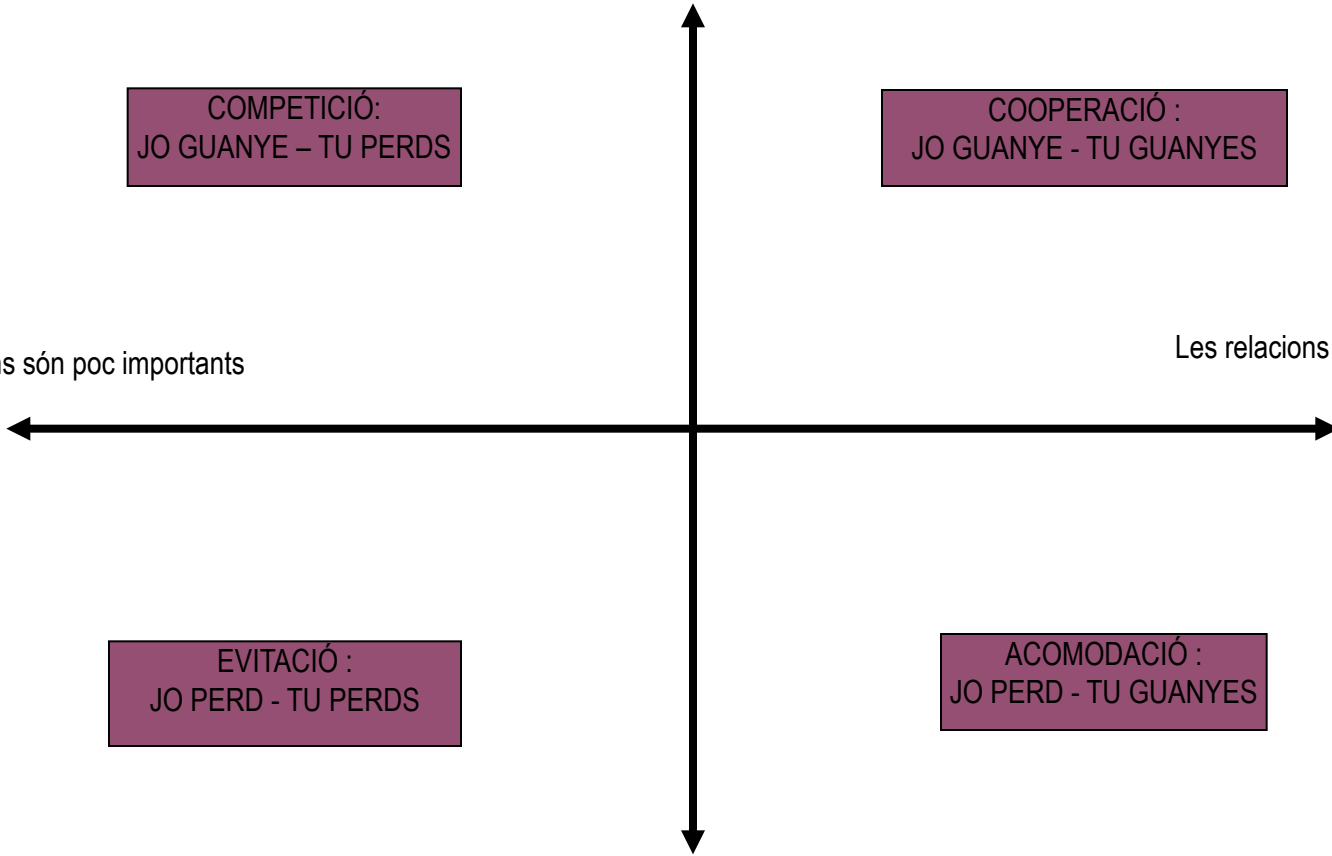
Les relacions són poc importants

Les relacions són molt importants

EVITACIÓ :  
JO PERD - TU PERDS

ACOMODACIÓ :  
JO PERD - TU GUANYES

Els objectius són poc importants





# ESTILS D'ENFRONTAMENT AL CONFLICTE

Competició:

“ Jo guanye - Tu perds ”

Acomodació:

“ Jo perd - Tu guanyes ”

Evitació:

“ Jo perd - Tu perds ”

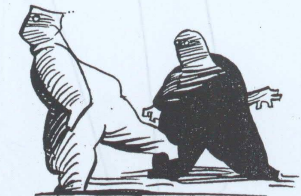
Cooperació:

“ Jo guanye - Tu guanyes ”

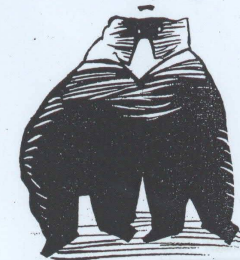
La acomodación (perdo/ganas)



La evasión (perdo/pierdes)



La cooperación (gano/ganas)



# EN QUINS CONFLICTES ES POT MEDIAR

- Rumors
- Insults
- Amistats que s'han deteriorat
- Amenaces, persones que et molesten o t'importunen
- Situacions que et desagraden o trobes injustes
- Baralles

# GUIA PER A L'ANÀLISI DEL CONFLICTE



Resumeix el conflicte en poques paraules, com si fóra un titular de premsa.

Completa les caselles següents

Elements	Part A	Part B
<b>Protagonistes</b> . Qui són els protagonistes?		
<b>Relació</b> . Quina relació té A amb B i viceversa? (Poca relació/molta relació, confiança/desconfiança, amistat/hostilitat...). . Poder en la relació.		
<b>Moment del conflicte</b> . Quant de temps fa que dura el conflicte? . El conflicte està: polaritzat, enquistat, latent...		
<b>Sentiments</b> . Com se sent?		
<b>Valors</b> . Quins són els seus valors?		
<b>Interessos. Necessitats</b> . Què li interessa resoldre fonamentalment? . Per què o per a què ho demana?		
<b>Posicions</b> . Què demana per a resoldre-ho?		

## Conflicte alumne/alumne

### Joan

Ets Joan. Estàs en un grup de tercer d'ESO. Des de fa dos cursos, Josep es fica amb tu dient que ets un llepa i aprofita qualsevol ocasió per a molestar-te.

En vista dels problemes de relació que hi ha, el professor de matemàtiques -que és el teu tutor- ha organitzat uns treballs en grups cooperatius. Aquests treballs són obligatoris i, si no hi col·laboren tots els alumnes del grup, no obtenen una qualificació positiva.

Com que els grups són rotatius, t'ha tocat amb Josep i tu t'has negat a integrar-te en aquest grup perquè no vols coincidir amb ell.

De resultes d'aquest fet, el grup té una discussió i exposa el problema al professor. Aquest contesta que poden triar entre obtenir un suspens col·lectiu en el treball o que les persones implicades directament en el conflicte tracten de resoldre'l. Els recorda que al centre hi ha un grup de mediació que pot ajudar-los a resoldre el conflicte.

Per a tu, la qüestió de la nota, encara que és important, és secundària, perquè el que hi ha en joc és el teu amor propi ferit. A més, saps que podràs recuperar la nota en qualsevol moment. Aquesta pot ser una boníssima ocasió per a venjar-te de tot el que t'ha fet Josep, el qual sí que té problemes amb les seues qualificacions.

Valores les bones relacions amb els professors i els companys i menysprees els qui obtenen males notes.

Acceptes assistir a la mediació per la pressió dels altres companys del grup, que podrien ser-ne perjudicats injustament. Estàs disposat a cedir si Josep demana disculpes públicament.

### Josep

Ets Josep. Estàs en un grup de tercer d'ESO. Des de fa dos cursos, Joan és el típic xic estudiós que tracta de tenir bones relacions amb tots els professors.

En vista dels problemes de relació que hi ha, el professor de matemàtiques -que és el teu tutor- ha organitzat uns treballs en grups cooperatius. Aquests treballs són obligatoris i, si no hi col·laboren tots els alumnes del grup, no obtenen una qualificació positiva.

Com que els grups són rotatius, t'ha tocat amb Joan i ell s'ha negat a integrar-s'hi perquè no vol coincidir amb tu. Això t'ha sorprès perquè no sabies que ell estiguera enfadat. A més, ha barrejat una qüestió personal amb una faena de classe.

De resultes d'aquest fet, el grup té una discussió i exposa el problema al professor. Aquest contesta que poden triar entre obtenir un suspens col·lectiu en el treball o que les persones implicades directament en el conflicte tracten de resoldre'l. Els recorda que al centre hi ha un grup de mediació que pot ajudar-los a resoldre el conflicte.

Et preocupa traure mala nota, però han de separar-se les diverses qüestions. Et sents pressionat pels companys i pel tutor. No creus tampoc que calga armar tant de rebombori pel fet d'haver tractat de llepa un llepa.

Menysprees les persones que es duen bé amb els professors i que valoren les relacions amb els companys. Acceptes assistir a la mediació per la pressió dels altres companys del grup, que en serien perjudicats injustament. A més, estàs disposat a parlar amb Joan l'imprescindible per a tirar avant el treball.

COMPLEMENTS PER A LA FORMACIÓ DISCIPLINÀRIA  
DE L'ESPECIALITAT D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA

---

# COMPLEMENTES PER A LA FORMACIÓ DISCIPLINÀRIA DE L'ESPECIALITAT D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA

<b>Introducció</b>	<p>L'activitat vol fomentar la reflexió de l'alumne/a sobre el tema "els principis d'intervenció educativa". Cal tenir en compte el Power Point que hem vist a classe i la xarrada que heu vist de Javier Urrea (5 minuts),</p> <p>Grañeras, M. i Parras, A. (2008). <i>Orientación educativa</i>. Madrid: CIDE/Ministeri d'Educació, p. 35-40.</p> <p><a href="http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf">http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf</a></p> <p>Açò fa que ens preguntem les qüestions següents:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Completa i indica què són els principis d'intervenció orientadora i quines característiques tenen.</li><li>- Després de veure el vídeo de Javier Urrea (15 minuts), digueu quins temes ha exposat i vinculeu-los als principis de la intervenció orientadora.</li></ul>
<b>Objectiu</b>	Relacionar les qüestions proposades amb els punts del tema 2 i desenvolupar-les breument.
<b>Metodologia</b>	Metodologia col·laborativa a través del treball en equip. Es formen grups de 6 persones i posteriorment s'exposa breument en classe.
<b>Materials</b>	<a href="http://www.pantallasamigas.net/">http://www.pantallasamigas.net/</a>
<b>Enllaços d'interès</b>	<a href="https://smoda.elpais.com/moda/la-era-de-las-microagresiones/">https://smoda.elpais.com/moda/la-era-de-las-microagresiones/</a>
<b>Tasca</b> <b>I descripció de la tasca en el blog</b>	<b>Tasques:</b> <b>Respon a les preguntes de Javier Urrea</b> <b>1. Quins són els principis de l'orientació educativa?</b> <b>2. Indica quins aspectes haurien de treballar els orientadors en els IES segons Javier Urrea. Des de quin principi es fa la intervenció orientadora segons les qüestions exposades per Javier Urrea?</b>
<b>Materials</b>	Presenteu dues pàgines en Word com a màxim en què doneu resposta a aquestes qüestions.
<b>Avaluació de la pràctica 1</b>	

## COMPLEMENTES PER A LA FORMACIÓ DISCIPLINÀRIA DE L'ESPECIALITAT D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA

2,5 = activitat feta de forma insatisfactòria.

5 = sol ser només actiu / intervencions satisfactòries en el puzle d'Aronson i el treball es molt fluix.

7,5 = intervencions satisfactòries; respon a l'índex de forma satisfactòria i estableix relacions amb el material de classe.

10 = treball excel·lent: les seues intervencions demostren evidències de la revisió teòrica realitzada; se centren en el tema proposat; són rellevants per al treball; són coherents i pertinents; demostren respecte i tolerància per les opinions dels altres.

### Prevenició:

Pel que fa a la família, el seu paper en els primers estadis de vida és primordial.

Una màxima essencial és que *s'educa amb l'exemple*, i el primer contacte amb el món és la família, de manera que el seu treball per crear un vincle emotiu i de confiança, una afecció adequada, una personalitat compromesa, guiarà (o desviarà) el desenvolupament del jove com una persona autosuficient, motivada pel saber, amb sentiment d'utilitat i amb ganes de viure.

A més, els xiquets han d'aprendre a conviure en la realitat social on es trobaran tant en moments bons com dolents. Cal ensenyar als xiquets a viure en aquesta realitat, i una manera de fer-ho és mostrar les virtuts però també les pors paternes per tal de transmetre humanitat. Això es uns dels aspectes que Javier Urra creu que caldria fer, en lloc de mostrar-se purament excel·lent. Un altre aspecte per millorar comentat en el vídeo seria transmetre sentit de l'humor i permetre sentir dolor quan cal fer-ho.

Cal fer un esforç per formar els xiquets i joves en la distinció del que està bé i del que no està bé. Cal que els pares i les mares tinguin interès pels fills, però que sàpiguen distingir entre la seua vida i la d'ells, que no exercisquen sobreprotecció perquè cresquen independents i autosuficients fins a desenvolupar-se en la resiliència.

Hem de fer que els pares siguen conscients que l'educació que ells reberen no serveix per als seus fills i que s'han d'adaptar als canvis socials, mantenint l'autoritat com a pares, però també la comprensió respecte als fills.

Com que parlem d'una societat que es troba en canvi constant, en què la figura dels pares influeix en el desenvolupament dels fills, és convenient treballar-ho cada dia, tenint en compte que altres factors influeixen en el desenvolupament dels més menuts (mitjans de comunicació, escola, xarxes socials...) i no convé esperar per a donar una resposta. La necessitat que els pares han de guiar i educar, principalment en els primers anys, es fa latent per tal d'evitar més avant remeis que potser no arribaran a ser efectius. En aquest sentit, influeix la confiança que dipositem en els nostres menuts i joves, donant-los suport i un clima on es puguen expressar o fer patents les seues inquietuds, sense haver d'esbrinar-ho de manera poc ètica i humana.

D'altra banda, també es fa visible la necessitat de repensar i de fer pensar els nostres joves. Vivim en un món on tot és donat i no presentem inquietuds ni dilemes, però hem

## COMPLEMENTES PER A LA FORMACIÓ DISCIPLINÀRIA DE L'ESPECIALITAT D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA

---

de fer participar els més menuts en les qüestions socials i personals, en aspectes que ens afecten a tots i als quals ells hauran de donar resposta demà.

Una educació en valors pot evitar futurs problemes de conducta social. La majoria de vegades els joves reben contradiccions del que són els valors ètics. D'una banda, l'escola parla de termes com *inclusió*, i de l'altra segrega l'alumnat amb les expectatives que es formen d'aquests. Però el mateix ocorre amb l'educació que es rep a casa, que no es fa efectiva si no es promou amb l'exemple i, a més a més, els mitjans de comunicació han de treballar sobre aspectes com la violència de gènere, que afecta la nostra societat masculista promovent rols i estereotips que fomenten la violència sexual contra les dones, homicidis, etc.

### Correctiu

Una intervenció comunitària eficaç i extrema quan el vincle paternofilial és inadequat pot ser extraure el jove del nucli familiar. Podem també revisar els càstigs que els imposen després de tenir conductes disruptives o, fins i tot, criminals per tal que siguin contingents. Mantenir el càstig com a conseqüència d'una mala conducta és primordial perquè la freqüència d'aparició disminuisca.

Pel que fa als orientadors, una intervenció correctiva crítica podria ser deixar de queixar-se de paraula entre ells i transmetre les mancances del sistema educatiu i de l'educació en general als mitjans de comunicació perquè es fera més força per aconseguir les millores requerides pel sistema. No obstant això, el pes principal recau en la necessitat d'estar en constant aprenentatge i adaptació, perquè vivim en un món canviant i hem de donar resposta a les necessitats que la societat planteja. La capacitat d'atendre i entendre els nostres joves és essencial per a poder orientar-los i guiar-los durant aquestes etapes d'aprenentatge confús. El diàleg esdevé una eina imprescindible per a treballar amb l'alumnat. Però a partir d'aquesta hem d'afavorir la capacitat autònoma del subjecte. Aprendre per a la vida, amb errors, però amb experiència.

### Desenvolupament

És necessari respectar la durada de la infantesa i el final de l'adolescència per a bastir una societat mentalment més sana. Cal dedicar temps a motivar l'aprenentatge, el coneixement, el sentit crític, la reflexió i la introspecció; despertar la curiositat transcendental. Cal fer preguntes intel·ligents als joves perquè s'esforcen a donar respostes també intel·ligents i educar en el control d'impulsos i la gestió de les emocions. Cal estimular l'empatia, la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre per tal d'entendre la seua situació i de desenvolupar la generositat. I també cal treballar el sentit de llibertat, d'autogovern i de la pròpia conducta, en què el respecte per l'altre siga important.

### Empoderament

Des del punt de vista del pensament crític, la capacitat de fer-se raonaments i preguntes constants ha de donar-se des dels primers anys de vida. Una persona amb autonomia i pensament propi serà capaç de respondre a les adversitats de la societat. Presentarà més resiliència i tindrà un desenvolupament més favorable. El problema ocorre quan els mitjans de comunicació que promouen el consum i els estereotips, entre d'altres, ens limiten la capacitat de pensar per nosaltres mateixos.

Amb aquesta autonomia i consciència sobre les nostres competències, fortalese i debilitats, som més capaços de veure els problemes, reflexionar-hi i donar-hi una



## COMPLEMENTES PER A LA FORMACIÓ DISCIPLINÀRIA DE L'ESPECIALITAT D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA

---

resposta efectiva. Aquest augment de consciència també permet més flexibilitat i capacitat d'adaptació perquè s'amplia la visió del món, i també enforteix l'esperança, l'optimisme, el sentit comú... totes tres qualitats quasi vitals i que es poden treballar amb més empoderament o capacitació.

- ❖ **Analitza l'article de les microagressions d'El País**, a quin tipus de principi d'intervenció orientadora es refereix? Com a orientador, si has d'intervenir en tutoria, dissenya una activitat per a ells.

Després d'analitzar l'article de les microagressions d'El País, podem afirmar que es refereix al principi d'intervenció social, així com al correctiu, perquè les microagressions es produeixen contínuament sense tenir cap mena de conseqüència per a qui les practica però sí per a qui les rep, ja que el missatge d'inferioritat va enfortint-se en el conjunt de representacions mentals que el defineixen com a persona. Aquesta afecció en qui les rep també posa de manifest la necessitat de treballar el principi d'empoderament envers ells.

D'altra banda, també podríem considerar el principi de prevenció. Malgrat que el problema ja ha aparegut, es poden prendre mesures per tal de disminuir la freqüència d'incidència i reduir els factors de risc.

Com a orientadors, podem fer una intervenció en la qual es desplegue un programa dirigit a adolescents que tinga com a objectiu detectar les microagressions per tal de reduir-les. En les primeres dues sessions emprariem com a recursos fragments de vídeos en els quals apareguen microagressions. A més, es proporcionaria informació sobre continguts relacionats amb aquesta qüestió. El tutor podria guiar els adolescents a detectar-les i que els donen veu. Una forma d'avaluar el que han après seria comptar el nombre de microagressions que són capaços de detectar abans i després d'aquestes sessions.

En una tercera sessió es faria un joc de rol en què l'alumne es posaria en la situació de racisme, masclisme, entre d'altres i, després, reflexionaria sobre com s'ha sentit, com podria prevenir aquestes situacions i com cal actuar per a fer front a les microagressions. En total serien tres sessions que es dissenyarien amb el tutor/a i que aquest/a implantaria en les hores de tutoria.

- ❖ **Analitzem la pàgina de Pantallas amigas**, a quin tipus de principi d'intervenció orientadora es refereix aquesta pàgina web?

Es refereix als principis de prevenció i de desenvolupament. Al primer perquè promovent un ús responsable de les xarxes vol evitar que ocasionen problemes als infants i adolescents; i al segon perquè té com a objectiu el desenvolupament d'habilitats i competències de diverses àrees de la vida que es despleguen durant tot el cicle vital.

## COMPLEMENTS PER A LA FORMACIÓ DISCIPLINÀRIA DE L'ESPECIALITAT D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA

---

A tall de conclusió, considerem que l'orientació es un procés que acompanya l'individu al llarg de tota la vida i que intervé en els processos de desenvolupament personal i social, perquè una orientació adequada pot fer possible una societat en valors en què tots els individus es formen com a persones crítiques. Tot i que l'orientació s'entén com una tasca del professional, som tots els membres de la societat els qui hem de treballar per tal de guiar els més joves durant el seu aprenentatge.

## JORNADES D'ACOLLIDA

### I. JUSTIFICACIÓ

Sovint, el pas a un nou cicle o etapa educativa, per la novetat i el desconeixement de la situació, sol ser motiu d'incertesa, d'inquietud, de preocupació, d'il·lusió i fins i tot de certes pors en l'alumnat que l'ha de viure.

En aquestes circumstàncies és especialment aconsellable i convenient que el mateix centre educatiu planifiqui i faci, per als primers dies del curs escolar, sessions d'acollida a l'alumnat en què es tracten de minimitzar els nivells d'incertesa, preocupació, desinformació, pors i vergonyes que puga haver-hi.

Es proposa fer una cosa que vaja més enllà de la mera introducció o col·locació de l'alumnat en les aules respectives. Es vol que els xics i les xiques se situen tan prompte com siga possible en la nova realitat i que la primera impressió siga positiva a conseqüència d'un clima aclaridor, acollidor, distès i actiu.

És important que, tan prompte com siga possible, entre els integrants d'un grup-classe hi haja coneixement, confiança i puguin mamprendre dinàmiques de col·laboració i participació en treballs conjunts, perquè fa que l'alumnat se senta més a gust, implicat i hi ha millors interaccions entre iguals, amb la consegüent incidència positiva en diversos aspectes del procés d'ensenyament i aprenentatge (disciplina, interaccions, rendiment, etc.).

Un bon començament en què es procure acollir i situar l'alumnat al centre de l'etapa de la forma més càlida possible, en què s'incentive la seua seguretat, il·lusió i confiança, i en què es facilite el mutu coneixement dels membres del grup, farà que s'integren en la comunitat educativa des dels primers dies. Tot plegat serà una base inestimable per a la consecució de rendiments escolars satisfactoris i interaccions enriquidores.

#### ▪ Objectius de les jornades d'acollida

- Que el professorat aculla l'alumnat de forma cordial, amistosa i comprensiva.
- Informar l'alumnat sobre els aspectes d'interès del centre, l'etapa i el curs escolar que siguen rellevants per al desenvolupament dels infants.
- Facilitar als infants el coneixement dels principals espais físics en què es descabdellarà el procés d'ensenyament i aprenentatge.
- Incentivar el coneixement inicial i la confiança entre alumnes i professorat.

A continuació us presentem una sèrie de materials que vos poden ajudar a organitzar de forma adequada les **jornades d'acollida**.

### \* Continguts

Es mostren a continuació, agrupats segons diversos tipus d'activitats, alguns continguts susceptibles de ser matèria de treball per a l'assoliment dels objectius previstos:

- ACOLLIDA DEL TUTOR/A A L'ALUMNAT DE LA CLASSE  
(El guió, us l'ofereixo en un altre document).

- ACOLLIDA DE CADA PROFESSOR/A D'ÀREA/MATÈRIA A L'ALUMNAT

- . Autopresentació del professor/a.
- . Objectius i continguts de l'àrea o matèria
- . Grau de dificultat, mètode de treball i estratègies d'aprenentatge i estudi.
- . Treballs i avaluacions.
- . Expectatives mútues, aclariments pertinents.

### \* Activitats

- ACOLLIDA DEL TUTOR/A A L'ALUMNAT DE LA CLASSE

És important que el tutor/a faci un esforç especial per crear un clima acollidor, clarificador i distès.

A l'hora de fer activitats encaminades a facilitar el coneixement, la confiança i, per tant, anar establint les bases per a un adequat creixement grupal, és necessari subratllar que, molt més important que el producte de la mateixa activitat, és el procés i, per tant, la dinàmica de relació que s'estableix entre els mateixos alumnes i entre aquests i el professorat.

- ACOLLIDA DE CADA PROFESSORS/A D'ÀREA/MATÈRIA A L'ALUMNAT

Igual que hem dit més amunt, cal que en aquest primer contacte amb el professor/a d'àrea o matèria es cree un clima distès, pròxim, acollidor i aclaridor dels diversos aspectes que es puguin plantejar i que estiguen relacionats amb el curs i la matèria.

A més de fer-ho de paraula, el fet de proporcionar a l'alumnat per escrit aquelles qüestions que interessa ressaltar especialment perquè les tinga en consideració facilita en gran manera la consecució del propòsit.

## \* Recursos

A continuació aportem referències bibliogràfiques en què es poden trobar interessants recursos que, amb les adequacions corresponents, poden ser vàlids per a poder fer realitat els diversos aspectes que es proposen tractar en les jornades d'acollida als centres educatius.

- *La acción tutorial en la enseñanza no universitaria*. J. L. Galve - E. M. García. CEPE, Madrid, 1992.
- *Orientación e intervención educativa en secundaria*. R. Bautista *et al.* Aljibe, Màlaga, 1992.
- *Tutoría con adolescentes*. J. J. Brunet i J. L. Negro. San Pío X. Madrid, 1989.
- *La tutoría. organización y tareas*. P. Arnaiz i S. Isus. Editorial Graó. Barcelona, 1995.
- *Quaderns de Pedagogia*, núm. 215.
- *La tutoría en las enseñanzas medias (carpetes)*. N. García *et al.* ICCE, núm. 1, 2, 3 i 4. Madrid, 1991.
- *La tutoría en la Educación Secundaria. Segundo ciclo de ESO*. N. García *et al.*, ICCE. Madrid, 1995.
- *Técnicas de grupo para educadores*. M. Pallarés. ICCE. Madrid, 1989.
- *Técnicas de dinámica de grupos*. R. Hostie. ICCE. Madrid, 1991.
- *Fundamentos y técnicas grupales para EGB*. J. Pinel. Ed. Marsiega. Madrid, 1984.

## BIBLIOGRAFIA GENERAL

Álvarez, M. *et al.* (1991) *La orientación vocacional a través del currículum y la tutoría. Una propuesta para la etapa de 12 a 16 años*. Barcelona: ICE/Graó. (MIÉ 3).

Alvarez J. *et al.* *Guíame (guía del desarrollo y orientación profesional)*. Promolibro 2000 - XXX

Arnaiz, P. (1994) "Fundamentación de la tutoría". *Aula de Innovación Educativa*, núm. 26. Barcelona: Graó Educación.

Arnaiz, P. - Isus, S. (1995) *La tutoría, organización y tareas*. Colección Biblioteca de Aula. Barcelona: Edit. Graó.

Arroyo A. *et al.* *PAT secundaria*. Narcea 1994- XX.

Artigot, M. (1973). *La tutoría*. Madrid: Ice Universidad Complutense i CSIC.

Beltrán, P. (1995) *Tutoría. Segundo ciclo*. Barcelona: Edit. Castellnou Edicions.

Bordas J. *et al.* *Tutoria 1r ESO*. Castellnou 1996. XXX (català).

Bueno V. *et al.* Tutoria en ESO. Generalitat Valenciana 2001. X.

Cerneño F. *et al.* Guía de tutoría (4 carpetes professor/alumne de 1 a 4t ESO). ICCE 1999- XX.

Cerneño F. *et al.* Tutoría 3r d'ESO. Santillana. ICCE 2002. XXX.

Díez de Ulzurrun, A. i Masegosa, A. (1996) *La dinámica de grupos en la acción tutorial*. Biblioteca de Guix. Barcelona: Graó.

Esport, A. (1994). *Las unidades de programación. El tercer nivel de concreción*. Guix núm. 201-202. Barcelona: edit. Graó.

Fabra M. L. (1994). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: edit. CEAC.

García N. *et al.* (1991). *La tutoría en las enseñanzas medias*. Madrid: ICCE/Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.

Goodale, J. (1992). *La entrevista*. Madrid: Edit. Pirámide.

Lázaro, A. i Asensi, J. (1987). *Manual de orientación escolar y tutoría*. Madrid: Narcea.

Lerroso F. *et al.* PAT 3r i 4t (llibre del professor i dos d'alumnes). Didgrafos 1997-XXX.

Ministeri d'Educació i Ciència (1992). *Orientación y tutoría*. Madrid.

Pastor, E. i Román, J. M. (1979). *La tutoría*. Barcelona: edit. CEAC.

Rogers, C. R. (1961). *El proceso de convertirse en persona. Mi práctica terapéutica*. Buenos Aires: edit. Paidós.

Sánchez, S. (1975). *La tutoría en la segunda etapa de EGB*. Salamanca: ICE Universitat de Salamanca.

Sánchez, S. (1978). *La tutoría en los centros docentes*. Madrid: Escuela Española.

## Tema 8. Atenció a la diversitat. Un model d'inclusió: unitats específiques, aules CiL



# ÍNDEX

- 1. EVOLUCIÓ HISTÒRICA DE L'EDUCACIÓ ESPECIAL**
- 2. PRINCIPIS GENERALS D'INTERVENCIÓ INCLUSIVA**
- 3. CONCEPTE D'ATENCIÓ EN LA DIVERSITAT I INCLUSIÓ: LOE, LOMCE. MODALITATS D'ESCOLARITZACIÓ**
- 4. PRIORITATS D'ATENCIÓ PER PART DE PT I AL**
- 5. ORGANITZACIÓ DE L'EDUCACIÓ ESPECIAL: CENTRES ORDINARIS, AULES I CENTRES ESPECÍFICS**
- 6. AULES CIL**
- 7. DISSENY UNIVERSAL D'APRENENTATGE: *INDEX FOR INCLUSION***





# 1. EVOLUCIÓ HISTÒRICA DE L'EDUCACIÓ ESPECIAL

L'educació especial des de les primeres experiències fins a l'actualitat.

Hi ha tres moments clau:

Antecedents històrics o primeres experiències.

L'era de les institucions.

L'època de la normalització o inclusió.



## 2. PRINCIPIS GENERALS D'INTERVENCIÓ INCLUSIVA

Els principis generals d'intervenció són recollits per primera vegada en la llei per **la LISMI de 1982**: principis de normalització, sectorització, integració escolar i individualització de l'ensenyament. Aquesta llei ha quedat derogada pel Reial decret Legislatiu 1/2013, de 29 de novembre, pel qual s'aprova el text refós de la Llei general de drets de les persones amb discapacitat i de la seua inclusió social.

[http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/RDL\\_1\\_2013.pdf/d82adaac-cc63-4e73-a038-220c0a939679](http://www.ceice.gva.es/documents/162640733/162655257/RDL_1_2013.pdf/d82adaac-cc63-4e73-a038-220c0a939679)

Els principis per a la LISMI (1982)

- ✘ La **normalització** significa que el subjecte, independentment de la seua circumstància d'incapacitat o de deficiència, pugui tenir les experiències normals d'acord amb cadascun dels cicles de la vida, sense etiquetar-lo. L'aplicació d'aquest principi en el camp de l'educació es denomina **integració escolar** o educativa. Mikkelsen defineix la normalització com "la possibilitat que el deficient mental tinga un tipus de vida tan normal com siga possible". Va ser el primer a definir-la en els anys 60.



## 2 PRINCIPIS GENERALS D'INTERVENCIÓ INCLUSIVA

- ✘ **Sectorització:** consisteix a posar sota la responsabilitat dels equips multiprofessionals, les accions preventives i de tractament de la població amb problemes de desenvolupament, en una àrea geogràfica determinada. Implica acostar i acomodar la prestació dels serveis al medi geogràfic en el qual es desenvolupa la vida del deficient. Significa acostar els serveis (descentralitzar-los) a les regions o localitats on viuen les persones que els necessiten.
- ✘ El principi de normalització ens porta al d'integració escolar. Aquest principi s'entén com una educació normalitzada, tan específica com siga possible i no al marge del sistema ordinari. Kirch en 1974 el defineix com un procés que aspira a unificar l'educació ordinària i l'educació especial a fi d'oferir un conjunt de serveis als alumnes sobre la base de les necessitats del seu aprenentatge.



## 2 PRINCIPIS GENERALS D'INTERVENCIÓ INCLUSIVA

El principi d'individualització: cada educand amb necessitats educatives especials rep l'educació que necessita en cada moment de la seua evolució.

*INFORME WARNOCK, 1978*

Va assenyalar les classes d'integració següents:

- a) Física: com que l'escolarització es du a terme en centres o unitats d'educació especial que s'han construït al costat de centres ordinaris, hi ha espais comuns, com el pati o el menjador, que s'arriben a compartir.
- b) Social: les unitats d'educació especial són al centre ordinari, per la qual cosa els alumnes amb deficiències fan algunes activitats juntament amb els altres infants, com ara activitats extraescolars o jocs.
- c) Funcional: els alumnes amb necessitats educatives especials estan escolaritzats en les aules ordinàries i participen plenament en el procés educatiu.



## 2 PRINCIPIS GENERALS D'INTERVENCIÓ INCLUSIVA

### EL PARADIGMA DE LA QUALITAT DE L'EDUCACIÓ COM A MARC PER A LA INTEGRACIÓ I INCLUSIÓ

#### *La integració educativa per a la qualitat de l'educació*

La integració dels infants amb necessitats especials/específiques (NEE) és un dret reconegut. Canvia la forma i el tractament. Una d'aquestes necessitats és la integració dins del règim general amb les acomodacions individualitzades, adaptacions curriculars i suports en aules ordinàries extensible a les altres activitats escolars (menjador, transport, etc.).

#### *Consolidació de la integració o inclusió com a alternativa educativa*

Es renuncia a situar les persones amb NE en centres especials. Aquestes persones se situen en aules ordinàries amb les acomodacions físiques, organitzatives i metodològiques precises per al funcionament adequat de tots els alumnes, i posant en acció les ajudes necessàries per a promoure el màxim desenvolupament possible de tots els alumnes (amb NE o sense).



## 2. PRINCIPIS GENERALS D'INTERVENCIÓ INCLUSIVA

### Escola inclusiva

[http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_6/mo6\\_introduccion.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/mo6_introduccion.htm)

### Document IndexForInclusion

Per a entendre l'educació inclusiva farem referència a l'***Index for inclusion*** (Booth y Ainscow, 2002, 2006).

[http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m3\\_ei.pdf](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m3_ei.pdf)



## 2. PRINCIPIOS GENERALES D'INTERVENCIÓ INCLUSIVA

TERTULIA CON SABOR A CHOCOLATE. NUESTRA CLASE ES INCLUSIVA.



TERTULIAS

CON SABOR A CHOCOLATE

*¿Nuestra clase es Inclusiva?*



# 3. CONCEPTE DE NEE EN L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

L'atenció a la diversitat ha anat evolucionant des de models segregadors fins a models integradors, sobretot a partir de l'*Informe Warnock* (1978), en el qual apareix el concepte de necessitats educatives especials. Aquesta nova conceptualització comporta centrar-se no en la deficiència, sinó en l'atenció educativa que aquesta requereix.

El terme NEE és criticat perquè és ambigu i ampli per a referir-se només a una part de l'alumnat, per la qual cosa **Brennan** i **Castiello** van crear el terme *atenció a la diversitat*. Es tracta de prendre consciència de les diferències fonamentals que posseeixen els alumnes.





### 3. CONCEPTE DE NEE EN L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT

La Llei orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'educació, marca com a finalitat de l'educació la construcció de la personalitat de l'individu. Per a arribar a aquest objectiu es treballa en l'escola amb el principi d'inclusió, perquè sols així es garanteix el desenvolupament de tots, s'afavoreix l'equitat i s'aconsegueix més cohesió social.

En el títol II, dedicat a l'equitat en l'educació, la Llei fa referència a l'**alumnat amb necessitat específica d'ajuda educativa**, entès com l'alumnat que requereix una atenció educativa diferent de l'ordinària. El conjunt de mesures educatives que dóna resposta a aquestes diferències s'engloba sota la denominació d'“atenció a la diversitat” i constitueix un dels eixos entorn del qual es despleguen les accions de l'orientació.



### 3. Què entenem per atenció a la diversitat?

**L'ATENCIÓ A LA DIVERSITAT** és el conjunt d'accions educatives que en un sentit ampli intenten prevenir i atendre les necessitats temporals o permanents de tots els alumnes del centre i, entre ells, dels qui requereixen una actuació específica derivada de factors personals o socials relacionats amb situacions de desavantatge sociocultural o de salut; d'altres capacitats; de compensació lingüística; de discapacitat física, psíquica, sensorial o amb trastorns greus de la personalitat, de la conducta o del desenvolupament; o de greus retards o trastorns de la comunicació i del llenguatge.



- **LLEI ORGÀNICA 2/2006, DE 3 DE MAIG, D'EDUCACIÓ. BOE de 4 DE MAIG DEI 2006.**
- En el títol II, “Equitat en l’educació”, capítol I, “Alumnat amb necessitat específica de suport educatiu”, estableix:
- SECCIÓ PRIMERA. ALUMNAT QUE TÉ NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS.
- SECCIÓ SEGONA. ALUMNAT AMB ALTES CAPACITATS INTEL·LECTUALS.
- SECCIÓ TERCERA. ALUMNES AMB INTEGRACIÓ TARDANA EN EL SISTEMA EDUCATIU ESPANYOL.
- CAPÍTOL II.

Compensació de les desigualtats en educació.



## 4. PRIORITATS D'ATENCIÓ PER PART DE PT I AL. FORMES DE COL·LABORAR EN L'AULA

Descriu quins alumnes són atesos pel mestre de PT i quins pel mestre d'AL (cerca l'ordre del PAM i hi trobaràs els criteris perquè aquests professionals atenguen l'alumnat)



DECRET 104/2018, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es despleguen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià [2018/7822].

*RESOLUCIÓ de 20 d'agost de 2018, del secretari autonòmic d'Educació i Investigació, per la qual es regula l'elaboració de les actuacions del Pla d'actuació per a la millora (PAM), s'autoritzen programes i s'assignen hores addicionals de professorat als centres educatius públics amb titularitat de la Generalitat Valenciana per al seu desenvolupament, al curs 2018-2019.*



## **5. ORGANITZACIÓ DE L'EDUCACIÓ ESPECIAL: CENTRES ORDINARIS, AULES I CENTRES ESPECÍFICS**

El Reial decret 2630/1982, de 15 d'octubre, d'ordenació de l'educació especial (BOE 22-10-1982) ordena globalment l'EE.

Segons l'article segon d'aquest RD, el desplegament i l'organització de l'educació especial ha de seguir els principis d'individualització, integració, normalització i sectorització.

L'article tercer especifica què ha d'entendre's per cadascun d'aquests principis. I l'article quart determina les formes com pot desplegar-se l'EE als centres públics i privats; segons les característiques de l'alumne poden ser:

- a) Integració completa en unitats ordinàries.
- b) Integració combinada en unitats ordinàries.
- c) Integració parcial en unitats d'EE en centres ordinaris.
- d) Escolarització en centres específics d'EE.

Aquest Reial decret va ser derogat per una disposició del mateix rang pel Reial decret d'ordenació de l'EE (1985), en què es tracta més detalladament aquesta problemàtica i estableix amb més concreció i detall els passos que cal seguir (BOE, 16 març de 1985).



## 5. ELS SERVEIS ESPECIALITZATS D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA, PSICOPEDAGÒGICA I PROFESSIONAL DE LA COMUNITAT VALENCIANA

- En el cas de la Comunitat Valenciana, els equips de sector o equips multiprofessionals. Es denominen així perquè les direccions provincials organitzen en sectors les províncies respectives. A cada sector li correspon, a la Comunitat Valenciana, un servei psicopedagògic escolar (SPE).
- Està format per professors d'orientació educativa, treballadors socials, mestres en audició i llenguatge i metges.
- Els psicopedagogs que pertanyen a l'SPE són regulats per un reglament diferent del dels centres de primària, el Decret 131/1994, de 5 de juliol, del Govern Valencià, pel qual es regulen els serveis especialitzats d'orientació educativa, psicopedagògica i professional. Consulteu-ne les funcions en el decret.



# 5. ELS SERVEIS ESPECIALITZATS D'ORIENTACIÓ EDUCATIVA, PSICOPEDAGÒGICA I PROFESSIONAL DE LA COMUNITAT VALENCIANA

- ✘ Són agents externs al centre i solen treballar en diversos CEIP.
- ✘ En el cas dels instituts, els psicopedagogs són agents interns i el seu funcionament el regula el Decret 234/1997, de 2 de setembre, del Govern Valencià, pel qual s'aprova el Reglament orgànic i funcional dels instituts d'educació secundària, i en què s'estableixen les funcions de tot el professorat de secundària.
- ✘ Les funcions en les quals més temps i faena inverteixen els membres dels SPE són l'atenció dels centres de primària. Per tant, les intervencions o tasques d'equip amb els membres del departament d'orientació queden en un segon pla. Fan accions concretes d'elaboració de materials i traspàs d'informació dels alumnes que s'incorporen a l'IES procedents dels centres de primària.



## 5. Serveis d'atenció ambulatoria prèvia a l'escolarització (SAAPE)

- ✘ Els equips d'atenció precoç (SAAPE) tenen com a camp propi d'actuació l'educació infantil. El seu quefer consisteix a identificar les situacions i les circumstàncies de risc o desavantatge de certs alumnes, detectar-les en els inicis i facilitar la intervenció adequada.
- ✘ Les actuacions es vertebren fonamentalment en tasques específiques de prevenció i col·laboració amb els centres d'educació infantil i els seus equips docents, intervenció directa amb alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) o en situació de desavantatge personal, social o familiar i suport a les famílies.
- ✘ La composició i les funcions són essencialment les mateixes que per als SPE. Dins d'aquests, les seues funcions es despleguen en els centres d'educació especial.





# 5. CENTRES ESPECÍFICS D'EDUCACIÓ ESPECIAL

<p><b>Definició:</b></p> <p><a href="https://www.dogv.gva.es/datos/2017/07/27/pdf/2017_6957.pdf">https://www.dogv.gva.es/datos/2017/07/27/pdf/2017_6957.pdf</a></p>	<p>Són centres educatius on s'escolaritzen alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions permanents de discapacitat i on concorre un conjunt de serveis, recursos i mesures no generalitzables en el sistema educatiu ordinari.</p>
<p><b>A qui van destinats?</b></p>	<p>Van destinats a alumnes amb necessitats educatives especials associades a condicions permanents de discapacitat. Alumnes que necessiten una atenció molt individualitzada.</p>
<p><b>Nivells d'ensenyament i recursos</b></p>	<p>Nivells d'ensenyament: adaptacions molt significatives.</p> <p>Ensenyament bàsic obligatori (primària i secundària).</p> <p>Programes de transició a la vida adulta.</p> <p>Programes formatius de qualificació bàsica.</p>



## 6. UNITATS ESPECÍFIQUES EN CENTRES ORDINARIS

- Aules CiL, aules específiques

<http://mestreacasa.gva.es/web/mestalla/24>

<https://www.youtube.com/watch?v=XU7bLrjDP>

Ts



## **7. DISSENY UNIVERSAL D'APRENTATGE: *INDEX FOR INCLUSION***

Disseny universal d'aprenentatge (UDL), que és un dels enfocaments més prometedors per a assegurar que tots els alumnes puguin accedir als continguts i objectius del currículum ordinari (Giné i Font, 2007).

Com assenyalen aquests autors, es tracta d'un sistema de suport que afavoreix **l'eliminació de barreres** físiques, sensorials, afectives i cognitives per a l'accés, l'aprenentatge i la participació dels alumnes.

Aquesta nova concepció de **l'accessibilitat** és entesa com una condició imprescindible per a garantir la igualtat d'oportunitats a l'aula.

**Participació** de tots els alumnes.



## **7. DISSENY UNIVERSAL D'APRENTATGE: INDEX FOR INCLUSION**

En realitat es una acció que considera un *entorn discapacitant* en lloc de *persona discapacitada*.

Aquest model considera que els problemes creats per la falta d'accessibilitat són problemes directament relacionats amb l'exercici de drets i compliment de deures i, per tant, no són problemes que es puguin eliminar mitjançant la mera supressió de les barreres físiques que puga haver-hi.

D'acord amb el disseny universal d'aprenentatge, cal identificar per què hi ha aquestes barreres, què es pot fer perquè no es tornen a originar i com es despleguen les mesures, els programes i les polítiques necessàries per a avançar cap a la igualtat d'oportunitats dels ciutadans en l'exercici de drets i compliment de deures.

[http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad\\_6/mo6\\_respuesta\\_desde\\_el\\_centro.htm](http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_6/mo6_respuesta_desde_el_centro.htm)



# ORIENTACIÓ PROFESSIONAL

''	
<b>Introducció</b>	Aquesta activitat busca fomentar l'esperit crític de l'alumne: es pot triar entre dues activitats.
<b>Objectiu</b>	Conèixer millor l'orientació a través de l'anàlisi d'una pel·lícula o de la xarrada a càrrec d'Alfonso Alcántara, de la Universitat Politècnica de València.
<b>Treball previ</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- L'alumne ha de respondre a les següents qüestions sobre la pel·lícula.</li><li>- Feu un resum de la xarrada del professor Alfonso Alcántara; una pàgina.</li></ul>
<b>Metodologia</b>	Treball voluntari. La puntuació màxima es de 0,5.
<b>Tasques per al Moodle</b>	Aquesta tasca s'ha de lliurar a través de la plataforma Moodle dins de les dates indicades.
<b>Data de lliurament</b>	
<b>Lliurament</b>	<b>18/12/17 a través del Moodle. És individual.</b>

## Qüestions de la pel·lícula *La classe*

1. Quines són les característiques del grup de la classe? Com descriu el professor del suèter blanc els alumnes?
2. El tutor, com resol el problema que sorgeix amb KUMBA? Com ho faríeu vosaltres?
3. Problema amb Sulliman: la seua conducta pot derivar de les dificultats acadèmiques.
4. De quina manera el grup acull el nou alumne?

5. Què va passar en la junta d'avaluació o consell? Qui el compon? Quin paper hi té cadascun? Les delegades Esmeralda... transmeten...
6. El tutor inicia un comunicat disciplinari amb Sulliman. Però omet algun detall. La cap d'Estudis li pregunta sobre l'incident de dir "perdulàries" a unes alumnes i potser ha sigut el desencadenant de la baralla. És educatiu el consell? Quin debat s'inicia a la sala de professors sobre el consell de disciplina i l'expulsió del centre?
7. Apareix la figura de l'orientador? Com orientaríeu vosaltres en aquest grup?

## PLA D'ACTUACIÓ PER A LA MILLORA (PAM)

FINALITATS	ELABORACIÓ	ON?	TERMINIS	AVALUACIÓ
<p>1. Augmentar el nombre de titulats en GESO.</p> <p>2. Reduir l'absentisme i l'abandonament escolar.</p> <p>3. Millorar les habilitats socials i la competència emocional de l'alumnat.</p> <p>4. Compensar desigualtats (inclusió).</p>	<p>Els centres han d'elaborar el PAM en el sistema d'informació ÍTACA.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nom de la intervenció.</li> <li>2. Hores addicionals d'assignatures.</li> <li>3. Finalitat.</li> <li>4. Línia de treball prioritària.</li> <li>5. Agrupaments.</li> <li>6. Horari (si és fora de l'horari, cal un docent i un membre de l'ED).</li> <li>6. Professorat implicat.</li> <li>7. Perfil de l'alumnat.</li> <li>7. La CCP i el claustre determinen els criteris de selecció.</li> <li>8. Descripció de l'actuació.</li> <li>9. Realitza la direcció sota les propostes de la CCP.</li> <li>10. El DO supervisa l'elaboració de la programació didàctica.</li> <li>11. El claustre elabora els criteris de designació del professorat del PAM, oïdes les propostes dels D i la CCP.</li> <li>12. El claustre i el consell escolar aproven el PAM.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Forma part del PADIE i s'inclou a la PGA.</li> <li>2. Inclòs a ÍTACA per la Direcció.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Telemàticament a l'annex II-A.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Seguiment trimestral pel COCOPE.</li> <li>2. Modificacions al llarg del curs, després de comunicar-ho a la inspecció.</li> <li>3. S'ha d'incloure a la memòria.</li> </ol>
<p><b>LÍNIES DE TREBALL PRIORITÀRIES: PMAR i PR4</b></p> <p><b>DISSENY DE CADA LÍNIA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Justificació de l'aplicació de la mesura, després d'analitzar les mesures d'atenció a la diversitat adoptades abans.</li> <li>b) Perfil de l'alumnat proposat per al programa.</li> <li>c) Criteris per a distribuir l'alumnat del programa en els grups ordinaris de referència.</li> <li>d) Criteris d'organització espacial i temporal.</li> <li>e) Criteris de promoció i procediments per a recuperar les matèries pendents.</li> <li>f) Criteris i procediments previstos per al seguiment, l'avaluació i la revisió, si escau, del programa.</li> </ol>				

## PROGRAMA DE REFORÇ DE 4t (PR-4) (DOCV 28/07/2106)

<b>MATÈRIES/GRUP</b>	<b>AVALUACIÓ</b>	<b>ELABORACIÓ</b>	<b>METODOLOGIA</b>
<p><b>1. ÀMBITS</b></p> <p>a) <b>Àmbit lingüístic i social</b>, que inclou els aspectes bàsics del currículum corresponents a les matèries de València: Llengua i Literatura; Llengua Castellana i Literatura i Geografia i Història (9 hores).</p> <p>b) <b>Àmbit científic</b>: Mat. i Ciències aplicades a l'activitat professional (7 h).</p> <p>c) <b>Àmbit de llengua estrangera</b>: enfocament comunicatiu (2 h). Es pot organitzar tot sol o integrant-lo dins de l'àmbit lingüístic i social amb les habilitacions requerides.</p> <p>d) Una hora de <b>tutoria</b> amb el grup de reforç.</p> <p>e) <b>Tecnologia</b>: aquesta matèria pot estar integrada en l'àmbit científic o com una matèria per cursar dins del seu grup de referència (3 h).</p> <p><b>2. Dues assignatures del bloc de troncal o específiques</b> adaptat per a cursar els dos itineraris: FP/batx. (6 h).</p> <p><b>3. Valors ètics o religió, tutoria i ed. física</b> amb el grup de referència.</p> <p><b>2. FINALITATS</b></p> <p>Aconseguir el GESO.</p> <p>Dóna continuïtat al PMAR de 3r.</p> <p><b>3. GRUP</b></p> <p>Entre 10 i 16 alumnes.</p>	<p>1. La cap del DO ha de vetllar pel compliment de la programació i l'aplicació dels criteris d'avaluació i promoció.</p> <p>2. Seguiment trimestral més avaluació del programa.</p> <p>3. Memòria al PADIE com a apartat específic.</p> <p>4. Supervisat per la CE.</p>	<p>1. Elaborat per l'ED, assessorat pel DO i seguint els criteris de la CCP.</p> <p>2. Justificació.</p> <p>3. Criteris i procediment d'accés (especialment, respecte de l'avaluació psicopedagògica i competència curricular).</p> <p>4. Criteris de distribució de l'alumnat en grups ordinaris.</p> <p>5. Criteris de recuperació d'assignatures pendents.</p> <p>6. Avaluació i revisió del PR-4.</p> <p>7. La programació l'elaboren els dep. S'inclou al DO.</p> <p>8. Sol·licitud: annex IV.</p>	<p><b>1. Treball per projectes.</b></p> <p>2. Desenvolupament de competències.</p> <p>3. Consecució d'objectius.</p>



PERFIL DE L'ALUMNAT	PROCEDIMENT AL PR-4	AVALUACIÓ DE L'ALUMNAT	PROFESSORAT
<p>1. Dificultats d'aprenentatge no atribuïbles a manca d'interès o treball.</p> <p>2. Haver cursat PMAR de 3r; de manera extraordinària, repetidors de 4t.</p> <p>3. Tenir motivació i interès per aconseguir el títol de GESO.</p> <p>4. Haver nascut entre el 2000-2001(16-17 anys).</p> <p>5. Adscrits a un grup ordinari i repartits equilibradament.</p>	<p>1. Proposta raonada de l'equip educatiu, signada pel tutor a la direcció.</p> <p>2. La direcció del centre fa arribar la proposta al departament d'orientació. Avaluació psicopedagògica i emissió d'informe amb la proposta d'incorporació o no.</p> <p>3. Proposta definitiva a l'avaluació final al grup de 3r de PMAR.</p> <p>4. La proposta va al programa i cal especificar el nivell de competència curricular en cadascuna de les matèries cursades.</p> <p>4. <u>Proposta definitiva</u>: la direcció convoca una reunió a la qual assisteix la coordinadora de l'ESO, la cap del DO i els <u>tutors</u> de 3r i 4t.</p> <p>5. La direcció del centre, amb l'acord escrit dels pares o tutors legals, autoritza la incorporació de l'alumne o alumna al programa.</p> <p>6. S'hi pot incloure alumnat durant el 1r trimestre del curs.</p> <p>7. Durant el curs, l'equip educatiu i el DO poden proposar l'eixida d'alumnes del programa de manera raonada. Proposta només el 1r trimestre.</p>	<p>1. Per àmbits i matèries.</p> <p>2. Les qualificacions es traslladen per matèries, sense avaluar-ne cap negativament.</p> <p>3. Decisions sobre avaluació de manera col·legiada.</p> <p>4. La recuperació de les matèries pendents incloses als àmbits són competència del professorat que les imparteix; les altres matèries, del DD.</p> <p>5. TÍTOL: amb 1, 2 o 3 excepcionalment, sempre que s'hagen assolit les <b>COMPETÈNCIES I ELS OBJECTIUS</b> de l'ETAPA.</p> <p>6. Als documents oficials consta que han cursat un PR-4.</p>	<p>1. Professorat dels DD que impartisca els àmbits.</p> <p>2. Preferiblement, definitius.</p> <p>3. Designats pel director a proposta del DD.</p> <p>4. Adscrits funcionalment al DO.</p> <p>5. TUTOR: un professor de l'ALS o de l'AC.</p>

**DISSENY DEL PROGRAMA PR4 (ordre 28/07/2016)**

<b>PERFIL DE L'ALUMNAT. CONDICIONS D'ACCÉS</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>CRITERIS I PROCEDIMENTS PREVISTOS PER AL SEGUIMENT, L'AVALUACIÓ I LA REVISIÓ DEL PROGRAMA.</b>
<p>1. Alumnat amb dificultats d'aprenentatge no atribuïbles a manca d'estudi o esforç.</p> <p>2. Que haja repetit un curs en l'etapa i, després d'haver cursat 2n de l'ESO, no estiga en condicions de passar a 3r (PMAR de 2n).</p> <p>3. Que haja repetit un curs i, si ha cursat 2n, que no estiga en condicions de passar a 3r.</p> <p>4. Si ha cursat 3r i no està en disposició de passar a 4t, repetir en un PMAR de 3r.</p> <p>5. Cal una avaluació psicopedagògica i acadèmica.</p>	<p>1. Poden determinar-se matèries, continguts, activitats pràctiques diferents de les establides al currículum ordinari sempre que garantisquen cursar 4t amb èxit.</p> <p>2. <a href="http://xtec.gencat.cat/ca/recursos/dnee/dua">http://xtec.gencat.cat/ca/recursos/dnee/dua</a></p> <p>3. Documents pont <a href="http://mestreacasa.gva.es/web/sfp/dp">http://mestreacasa.gva.es/web/sfp/dp</a></p> <p>4. Recurs educatiu <a href="http://mestreacasa.gva.es/web/guest/recursos">http://mestreacasa.gva.es/web/guest/recursos</a></p>	
<p><b>CRITERIS PER A DISTRIBUIR L'ALUMNAT DEL PROGRAMA EN ELS GRUPS ORDINARIS DE REFERÈNCIA.</b></p>	<p><b>CRITERIS D'ORGANITZACIÓ ESPACIAL I TEMPORAL.</b></p>	<p><b>CRITERIS DE PROMOCIÓ I PROCEDIMENTS PER A RECUPERAR LES MATÈRIES PENDENTS.</b></p>

## PLA DE MILLORA DE L'APRENTATGE I EL RENDIMENT (PMAR)

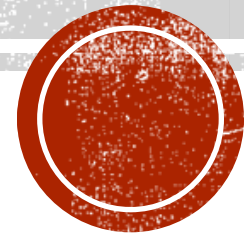
DOCV 10/6/2015 que ens remet a l'article 19.2 de l'RD 1105/2014, del 26 de desembre

PROCEDIMENT	ESTRUCTURA / ORGANITZACIÓ	PROMOCIÓ
<p>1. Després de la 2a avaluació, l'equip educatiu de 2n i 3r d'ESO fa una proposta raonada, del tutor o tutora, dirigida a la direcció del centre en la qual s'indiquen els motius pels quals es considera que aquest programa és el més adequat per a l'alumne o alumna.</p> <p>2. La direcció del centre fa arribar la proposta al departament d'orientació.</p> <p>3. Mitjançant el consell orientador, decisió de l'equip educatiu.</p> <p>4. Avaluació acadèmica i psicopedagògica.</p> <p>5. La resolució correspon a la direcció del centre.</p> <p>6. Oïts alumnes i famílies (acord signat).</p>	<p>1. <u>Tipologia</u></p> <p>a) Per àmbits: pertanyen a un grup de referència en les matèries no troncal.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Àmbit lingüístic i social que integra valencià, castellà i ciències socials.</li><li>2. Àmbit de ciències i matemàtiques: que integra biologia, geologia, física i química i matemàtiques.</li><li>3. Àmbit de llengües estrangeres.</li></ol> <p>b) Integrat: el currículum parteix de les adaptacions curriculars de l'alumnat. Es cursen en grups ordinaris totes les matèries de 2n i 3r amb una proposta curricular específica que agrupa els continguts per àmbits de coneixement, projectes interdisciplinaris o àrees de coneixement amb una orientació metodològica adaptada.</p>	<p>1. Sempre que no siguin avaluats negativament en dos o tres àmbits.</p> <p>2. Sempre que no impedisca cursar amb èxit el curs següent, que es pugui recuperar l'any següent i que la promoció beneficie l'evolució acadèmica de l'estudiant.</p>

<b>DISSENY DEL PROGRAMA</b>		
<b>PERFIL DE L'ALUMNAT I CONDICIONS D'ACCÉS</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>CRITERIS I PROCEDIMENTS PREVISTOS PER AL SEGUIMENT, L'AVALUACIÓ I LA REVISIÓ DEL PROGRAMA.</b>
<p>1. Alumnat amb dificultats d'aprenentatge no atribuïbles a manca d'estudi o esforç.</p> <p>2. Que haja repetit un curs en l'etapa i, després d'haver cursat 2n de l'ESO, no estiga en condicions de passar a 2n (PMAR de 2n).</p> <p>3. Que haja repetit un curs i, si ha cursat 2n, que no estiga en condicions de passar a 3r.</p> <p>4. Si ha cursat 3r i no està en disposició de passar a 4t, repetir en un PMAR de 3r.</p> <p>5. Cal una avaluació psicopedagògica i acadèmica.</p>	<p>1. Poden determinar-se matèries, continguts, activitats pràctiques diferents de les establides al currículum ordinari sempre que garantisquen cursar 4t amb èxit.</p>	
<b>CRITERIS PER A DISTRIBUIR L'ALUMNAT DEL PROGRAMA EN ELS GRUPS ORDINARIS DE REFERÈNCIA.</b>	<b>CRITERIS D'ORGANITZACIÓ ESPACIAL I TEMPORAL.</b>	<b>CRITERIS DE PROMOCIÓ I PROCEDIMENTS PER A RECUPERAR LES MATÈRIES PENDENTS</b>
		<p>a) <b>Matèries integrades en els àmbits:</b> s'estableix un pla de recuperació específic que comporta l'adaptació del currículum de l'àmbit a l'alumnat. La superació de l'àmbit corresponent comporta, per tant, la superació de les matèries implicades pendents de superació.</p> <p>b) <b>Les altres matèries no superades:</b> els departaments didàctics corresponents estableixen el pla de recuperació que cal aplicar al llarg del curs amb la finalitat que l'alumnat pugui recuperar-les.</p>

# BLOC 4. TRASTORNS DEL DESENVOLUPAMENT

**Tema 9. Introducció als trastorns del desenvolupament:  
intervenció orientadora en alumnat amb trastorn de  
l'espectre autista**



# TEA: EVOLUCIÓ DEL TERME

- L'autisme va ser descrit inicialment per **Kanner** (1943) com la forma més precoç de l'esquizofrènia, i encunyà el terme d'autisme precoç infantil.
- Al mateix temps, **Asperger** descrivia un quadre clínic similar, però amb característiques no tan greus, que va denominar psicopatia autista.
- **Lorna Wing i Judith Gould** (1979) van identificar xiquets amb les característiques descrites per Kanner i començaren a emprar el terme de *continu autista*, més tard denominat *espectre autista*.
- Les dimensions nuclears en què és presentaven les alteracions van ser denominades tríada autista (**tríada de Wing**) i incloïen: alteracions en la interacció social, en la comunicació social i en la imaginació social. A més, apareixia un perfil cognitiu conductual rígid i estereotipat.
- Segons Lorna Wing (1988), la tríada d'alteracions, a més d'associar-se habitualment i conjuntament als patrons repetitius d'activitat, ho sol fer amb altres funcions que estan afectades per la tríada, com el llenguatge, la coordinació motriu, la resposta als estímuls sensorials, les habilitats cognitives i d'altres.



# TEA: EVOLUCIÓ DEL TERME

- Les alteracions característiques del llenguatge tenen relació amb aspectes com ara els següents:
  - L'ús del llenguatge en context o aspectes pragmàtics del llenguatge o la comprensió i l'ús del llenguatge en el context social, amb alteracions sistemàtiques en els trastorns del continu autista.
  - La mecànica del llenguatge, on s'inclouen aspectes del vocabulari, la sintaxi i la semàntica, apareix retardada o desviada en la majoria de les persones amb trastorn autista, amb manifestacions d'alteració en la comprensió i l'ús del llenguatge, ecolàlia immediata i demorada, ús idiosincràtic de paraules i frases, confusió de pronoms i proposicions quan hi ha vocabulari i sintaxi.





# TEA: EVOLUCIÓ DEL TERME

- Fins al **DSM-IV-TR** (American Psychiatric Association, APA, 2002) **els criteris diagnòstics** van ser de **tipus categorial**. Però en el **DSM 5** (American Psychiatric Association, APA, 2013) els criteris van passar a ser **de tipus dimensional** tot seguint els plantejaments de *continuum* de Wing. Per això apareix la idea d'espectre i l'autisme es considera com un trastorn amb diversos graus de gravetat, amb gran diversitat de símptomes entre les persones que el pateixen i que poden variar al llarg del creixement.
- El DSM 5 engloba els trastorns de l'espectre autista (TEA) dins dels trastorns del neurodesenvolupament. No hi ha dubte, per tant, que el problema té una base neurològica, concretament genètica (Benítez, 2014), encara que no s'ha trobat una causalitat comuna i única, a causa dels diversos factors que poden produir l'alteració orgànica (Ramos, 2014).





# INTERVENCIÓ TEA (DIAGNÒSTIC)

- Diagnòstic mèdic (neuropediatria).
- Avaluació psicopedagògica: els instruments d'avaluació per a detectar aquestes necessitats són, seguint Anaya, D. (2002, p. 165-167).
  - **Escala de qualificació de l'autisme infantil** (Schopler, Reichier, De Vellis i Daly, 1980). Revisada més tard (Schopler, Reichier i Renner, 1988) i que consta de 14 escales, cadascuna de les quals avalua una de les dimensions comportamentals de l'autisme, més una escala de valoració o impressió general que informa sobre l'absència d'aquest trastorn o la presència en grau lleu, moderat o greu.
  - **Escala Ritvo-Freeman de qualificació de la vida real** (Freeman, Ritvo, Yokota i Ritvo, 1986). Integrada per cinc subescales dirigides, cadascuna, a avaluar una de les àrees següents: sensoriomotora; relacions socials amb persones; resposta afectiva; resposta sensorial i llenguatge.



## INTERVENCIÓ TEA (DIAGNÒSTIC)

- **Instrument de detecció de l'autisme per a planificació educativa (ASIEP-2)** (Krug, Arick i Almond, 1993). Es tracta d'una bateria composta per cinc proves: llista de verificació de la conducta autista, mostra de conducta vocal, avaluació de la interacció, avaluació educativa d'habilitats funcionals, i pronòstic de taxa d'aprenentatge, que ofereixen informació rellevant amb vista al disseny de la intervenció educativa amb aquests subjectes.
- **Llista de diagnòstic de l'autisme (Riviere, 1988)**. Consisteix en un qüestionari retrospectiu dirigit als pares.
- **Escala GARS**
- **ICAP**
- **BATTELLE**
- **PORTAGE**



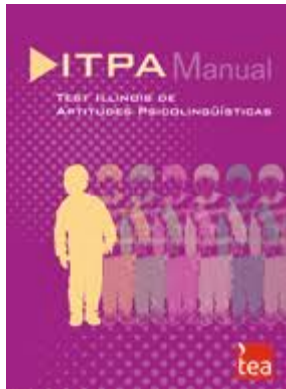
# INTERVENCIÓ TEA (DIAGNÒSTIC)

- Avaluació psicopedagògica:
- **Escala diagnòstica de la síndrome d'Asperger (ASDS)** (Myles, Bock i Simpson, 2001). Està dissenyada per a identificar el trastorn d'Asperger en joves entre 5 i 18 anys d'edat. Consta de 50 ítems que cobreixen les cinc àrees comportamentals específiques següents: cognitiva, adaptativa, llenguatge, social i sensoriomotora.
- A part d'aquest tipus d'instruments, requereix la confecció del corresponent **historial del desenvolupament** i l'ús d'observacions estructurades elaborades *ad hoc* (**criteris diagnòstics del DSM- 5**) que ajuden a identificar, amb la màxima precisió possible, les característiques i limitacions d'aquest trastorn en totes les àrees comportamentals esmentades.
- Per a l'avaluació del funcionament intel·lectual, les proves més emprades són les **escales Wechsler** (WISC-4 i 5 i WPPSI ), l'escala manipulativa internacional de Leiter, la Stanford-Binet, l'escala de maduresa mental de Columbia, els tests de matrius progressives de Raven (escala de color), les escales de McCarthy, les de Casati i Lézine, les d'Uzgidis i Hunt i la K-ABC. En el procés d'interpretació cal tenir molt en compte que el rendiment pot quedar molt afectat pels dèficits lingüístics i atencionals d'aquests subjectes, dèficits que poden emascarar el nivell de desenvolupament cognitiu general i el funcionament en altres àrees.



# INTERVENCIÓ TEA (DIAGNÒSTIC)

- Avaluació psicopedagògica:
- El mestre d'audició i llenguatge avalua el llenguatge usant, entre d'altres, les proves següents: ITPA, PLON, TALE



# INTERVENCIÓ TEA

- Quant a la intervenció, s'ha demostrat l'eficàcia dels diversos programes d'atenció precoç.
- La detecció precoç és el primer pas per a afavorir el pronòstic i que les famílies aprenguen a tractar la conducta dels fills i les seues dificultats potencials.
- La intervenció ha d'incloure la globalitat del xiquet. S'han d'establir com a prioritats d'actuació la millora de les habilitats socials, de la comunicació i el llenguatge, del joc i de les habilitats d'adaptació i comportament.



# INTERVENCIÓ TEA

- Hi ha diversos enfocaments de tractament en el TEA. Els principals són les intervencions biomèdiques i les intervencions psicoeducatives. En referència a les primeres, cal tenir en compte que no hi ha un tractament mèdic per a les manifestacions nuclears de l'autisme, encara que algunes medicacions tracten els símptomes i les malalties que solen associar els xiquets amb TEA, com els trastorns de conducta o les alteracions del somni.
- Hi ha diverses intervencions psicoeducatives, com ara les intervencions conductuals, les evolutives i les combinades (Millá i Mulas, 2009).

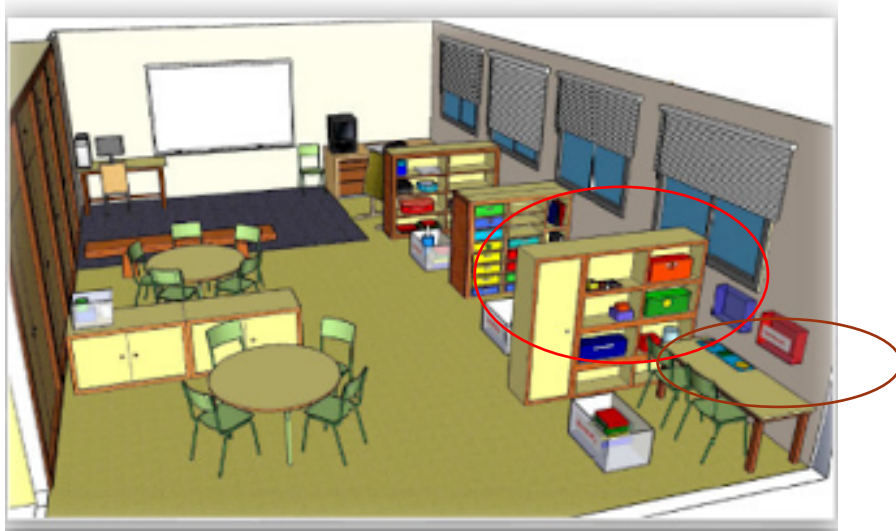


# INTERVENCIÓ PSICOEDUCATIVA: METODOLOGIA TEACCH

- Dins dels models psicoeducatius, que són els més emprats, destacarem les intervencions conductuals com el programa Lovaas o l'anàlisi aplicada de la conducta (ABA), i les intervencions combinades com ara el model SCERTS, el model TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related*).
- L'any 1966, el Dr. Schopler va elaborar el model TEACCH. Aquest model de tractament i educació d'infants amb autisme i amb problemes de comunicació se centra principalment a entendre la manera que tenen de pensar i experimentar el món les persones amb autisme, de manera que les diferències cognitives explicarien els problemes conductuals i els símptomes que presenten. El principal objectiu és identificar les habilitats individuals de cada subjecte i, a partir d'ací, millorar la comunicació, la cognició, la imitació, la percepció i les habilitats motores (Mulas *et al.*, 2010).
- L'enfocament TEACCH es denomina *ensenyament estructurat* i es basa en l'evidència i l'observació que els individus amb TEA comparteixen un patró de dèficits i fortaleces neuropsicològica (Mesibov i Shea, 2010).









# INTERVENCIÓ PSICOEDUCATIVA: METODOLOGIA TEACCH

Els cinc pilars fonamentals d'aquest model són:

- 🎬 L'aprenentatge estructurat.
- 🎬 L'ús d'estratègies visuals per a orientar el xiquet (estructura de la classe, del material i de l'agenda) i per a ajudar-lo en l'aprenentatge del llenguatge i la imitació.
- 🎬 El sistema de comunicació basat en imatges, signes, gestos o paraules impreses.
- 🎬 L'ensenyament d'habilitats preacadèmiques (colors, nombres, formes...).
- 🎬 La presència dels pares com a col·laboradors i l'ús a casa de les mateixes tècniques i materials que en les sessions d'intervenció.



# INTERVENCIÓ PSICOEDUCATIVA: TEORIA DE LA MENT

- Les persones som éssers socials que empren la interacció per a cobrir necessitats tant merament instrumentals com d'altres de més profundes com ara les afectives.
- Ja des del naixement, el noutat amb un desenvolupament normal mostra preferència pel rostre humà, el contacte visual i les veus humanes (Shic, Macari & Chawarska, 2014). Com Leonhardt (2012) reflecteix en el seu manual “l'infant percep que, mitjançant l'ús correcte dels ulls, pot atendre i mantenir l'atenció de l'adult” (p. 37), la qual cosa és interessant perquè els ulls són una pista social imprescindible a l'hora d'interactuar amb les persones.
- Així doncs, durant els primers mesos de vida, els nadons aprenen que només les persones posen un rostre, que es mouen, parlen i responen enmig de l'entorn inanimat (García-García, González-Marqués i Maestú-Unturbe; 2011). Un aprenentatge vital que ens demostra que sols les persones tenen ment i que els objectes no en tenen. Per això, durant els primers anys de vida, els infants desenvolupen dues teories que els permetran moure's en el món: la teoria dels fenòmens físics i la teoria de la ment, la qual actua com una eina social imprescindible per a la interacció i que és la que ens ocupa en aquest treball.
- Per a García-García (2005), la teoria de la ment ens possibilita entendre'ns i col·laborar, també competir i enganyar; expressar i parlar dels nostres estats mentals, pensaments, desitjos i sentiments; atribuir als altres estats mentals a fi de preveure'n el comportament i les peticions, entendre'ls i respondre-hi adequadament; interactuar eficaçment, compartir experiències, parlar sobre nosaltres mateixos i sobre el món (p. 19).



# INTERVENCIÓ PSICOEDUCATIVA: TEORIA DE LA MENT

- Sense la teoria de la ment, trobaríem incompreensible el comportament dels altres, cosa que, al seu torn, ens portaria a condicionar la nostra pròpia actuació i viure en una situació de descontrol i d'ansietat constant enfront d'allò que no esperem.
- Sense aquesta competència, tindríem dificultats per a relacionar-nos o entendre aquest món bàsicament social en el qual vivim. Ens faria vulnerables i jugaríem amb desavantatge respecte a la resta de la societat.
- Un altre indicador de l'existència de la teoria de la ment és la capacitat de l'engany, és a dir, la capacitat d'enganyar induint idees falses en el cap dels altres a fi d'aprofitar-se en benefici propi dels seus actes. Aquest autor ho veu com un bon indicador perquè suggereix que el xiquet és conscient de l'existència de la ment pròpia i la ment dels altres i que, per tant, pot manipular-se o manipular-la.
- Aquest ús de l'engany, basat en falses creences i mentides, sol aparèixer als quatre anys i és als cinc quan l'infant en té ple domini i l'usa amb naturalitat (García-García, 2007). No és el cas dels xiquets amb TEA, els quals tenen un marcat dèficit en aquesta capacitat (Aguilera Gálvez, 2015). Consideren tot el que s'ha dit com una cosa literal. No valoren la possibilitat que allò que ens diguen siga veritat o mentida, tinga bona o mala fi. La incapacitat per a qüestionar les coses els fa més vulnerables a les intencions dels altres (García-García, González-Marqués i Maestú-Unturbe; 2011).



# INTERVENCIÓ PSICOEDUCATIVA: TEORIA DE LA MENT

- És ací on radica la importància d'incloure en un programa d'intervenció en TEA la pràctica en la teoria de la ment amb la finalitat de fer-los més funcionals socialment i afavorir-ne l'adaptació. Per a fer-ho, cal treballar (Serrano-Ortiz, 2013):
  - 📖 Falses creences de primer ordre.
  - 📖 Emocions lligades a creences i desitjos.
  - 📖 Aparença *versus* realitat emocional.
  - 📖 Falses creences de segon ordre.
  - 📖 El coneixement i l'ús dels verbs mentals.
  - 📖 Comprensió d'estats mentals complexos a través de la mirada.
  - 📖 Diferenciació de veritat i mentida: engany, mentida piadosa, mentida, ironia, ficades de pota.
- Per descomptat, una intervenció completa en la teoria de la ment comporta treballar tots aquests aspectes de manera global.



# INTERVENCIÓ TEA (PAUTES D'ACTUACIÓ)

## **Primers anys de l'educació infantil i primària**

Durant els primers anys, l'interès predominant és més de tipus familiar, encara que es poden començar accions en unitats o centres d'educació infantil de 0 a 3 anys en connexió amb unitats o centres específics (SAAPE).

En aquest cas, els objectius de l'etapa d'educació infantil de 0 a 3 anys serien extensibles per a aquestes persones amb trastorns. És essencial l'èmfasi en l'estimulació del desenvolupament, del tipus de l'estimulació i l'habilitació precoces, de la comunicació i del llenguatge, de la interacció social, de les conductes adaptatives bàsiques del tipus d'activitats de la vida diària (AVD), del joc i l'ús d'objectes, del control conductual, de l'activitat física, etc.

Els enfocaments que emfatitzen la integració social del xiquet amb trastorns en els entorns habituals d'activitat i completament normalitzats, juntament amb accions d'ajuda a la família i rebent ajuda especialitzada quant a la intervenció i l'habilitació precoces, mostren la direcció que cal seguir. Primers anys de l'educació infantil i primària.



# INTERVENCIÓ TEA (PAUTES D'ACTUACIÓ)

## **Etapa de l'educació infantil i primària**

En la següent etapa de l'educació infantil, de 3 a 6 anys, és quan normalment ja està generalitzat el diagnòstic i el xiquet i la família s'enfronten a l'àmbit escolar.

L'escolarització en unitats o centres específics o amb altres discapacitats però amb possibilitats d'integració escolar variable en unitats d'educació infantil és la resposta més adequada en la majoria dels casos. Les actuacions començades en el moment anterior han de continuar, amb una intensificació de les habilitats psicoeducacionals (García, 1990a), com el treball en les àrees de puzles, blocs, conceptes bàsics, conceptes de color, conceptes de nombre, aparellament, memòria, grafisme, imatge corporal, motricitat fina i bàsica. És fonamental la metodologia TEAC.

A més, han de continuar potenciant-se les habilitats comunicatives i del llenguatge, les activitats de la vida diària, el foment de la independència i l'autonomia, el desenvolupament del joc.

Cal crear situacions tan semblants com siga possible a les de l'entorn habitual del xiquet a fi d'afavorir la comunicació i la generalització dels aprenentatges. Cal seleccionar els fets més rellevants per a la vida (Richartz, 1993). S'han de respectar ràtios d'alumnes molt reduïdes per aula: màxim de 8 alumnes en aula CiL.

El paper diferencial del mestre i dels especialistes ha de ser aclarit i coordinat de forma precisa i minuciosa, com també els plans d'actuació en situacions de més inclusió educativa, quan això siga possible. La coordinació amb altres serveis d'atenció a aquestes persones és obligada amb la finalitat d'assegurar intervencions coherents i potenciadores, amb objectius comuns ben definits.

Etapa de l'educació infantil i primària.



# INTERVENCIÓ TEA (PAUTES D'ACTUACIÓ)

## Educació posterior (adolescència i joventut)

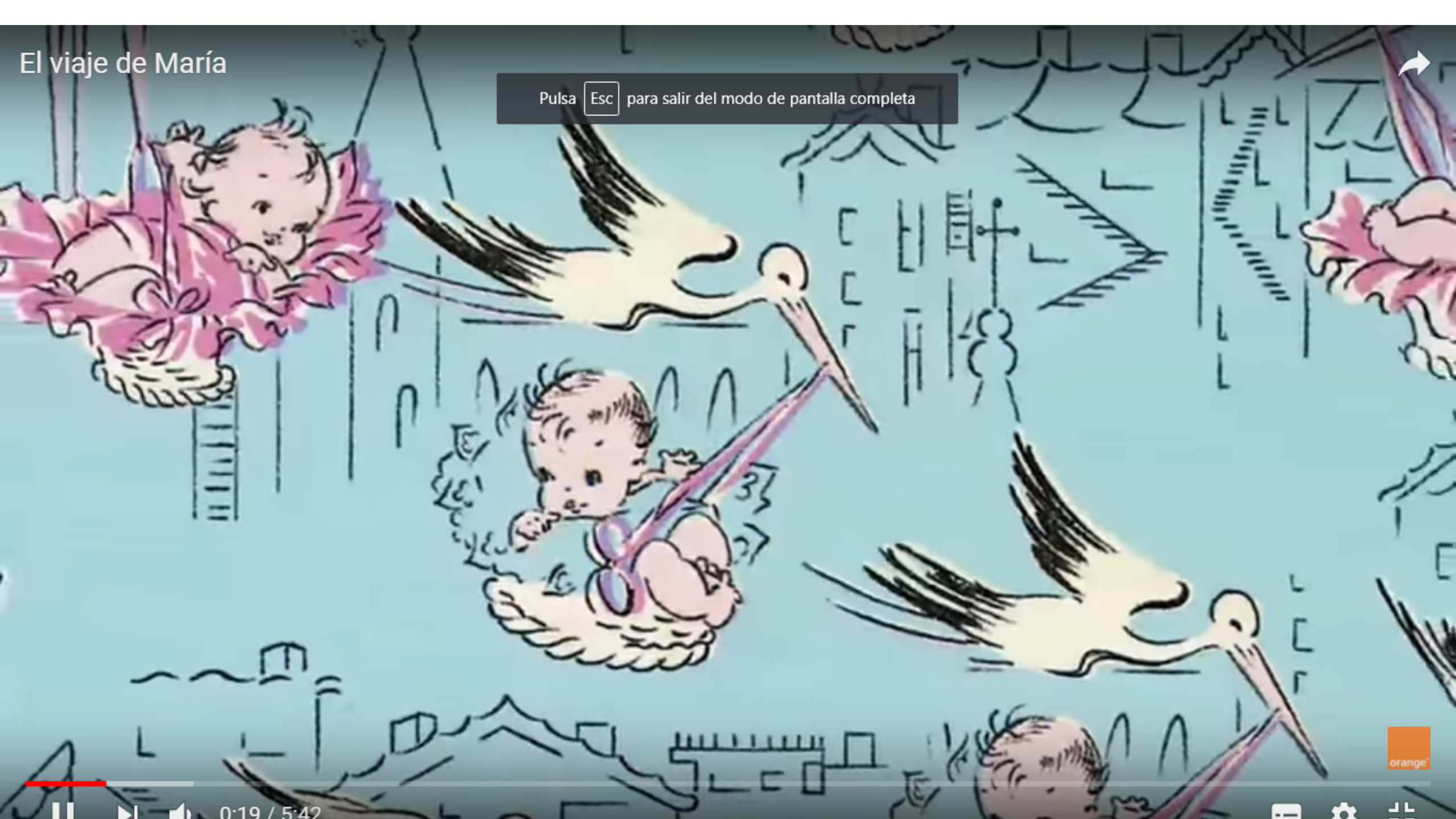
Sempre que siga possible, continuen rebent formació del sistema educatiu ordinari, cal aplicar els mateixos objectius que als altres alumnes, encara que considerant les adaptacions necessàries que calga implementar... o el sistema que ofereix les UECIL, posteriorment en PFQB (de NEE).





# El viaje de María

Pulsa Esc para salir del modo de pantalla completa





# INTERVENCIÓ TEA (PAUTES D'ACTUACIÓ)

- Intervenció familiar segons el cicle vital.
- Les necessitats de la família no són iguals en tots els moments del desenvolupament del fill amb discapacitat. Els primers moments després del diagnòstic, les famílies se senten desamparades, sense informació, per la notícia del diagnòstic.
- És, doncs, molt important la intervenció psicopedagògica en aquests moments i ajudar, amb informació i amb ajuda expressiva o emocional, a anar superant les diverses etapes i l'estat anímic pels quals van passant en el cicle de transició davant d'aquesta *crisi* que comporta el *colp* de saber que es té un fill amb uns problemes de desenvolupament tan terribles.
- L'escolarització en l'etapa d'educació infantil significa el desplegament de programes d'intervenció diferents dels que tenen els altres fills, significa la continuació de la intervenció a casa per al manteniment de les conquestes del centre educatiu, com en el cas de les activitats de la vida diària —control d'esfínters, menjar, vestir... — o la conducta social i interpersonal. La col·laboració de la família és important i cal la formació i l'orientació de professionals que no sols els mostren com es fa, sinó que els ensenyen realment a fer-ho. És important que es despleguen plans concrets d'intervenció segons les possibilitats de col·laboració dels pares i que donen resposta a les necessitats familiars en relació amb el fill amb discapacitat. Aquests anys són molt difícils perquè cal *ensenyar-ho tot* al fill amb discapacitat i els pares *ho desconeixen tot* del trastorn i de com cal actuar-hi. Els problemes del xoc emocional van units als problemes concrets de fer front a cadascun dels problemes que apareixen durant les 24 hores del dia.



# INTERVENCIÓ TEA (PAUTES D'ACTUACIÓ)

- Intervenció familiar segons el cicle vital.
- L'escolarització posterior sol ser més tranquil·la perquè l'infant va adquirint habilitats i hàbits que li permeten una certa autonomia i independència. A més, els pares solen haver assumit ja el diagnòstic i han après estratègies de tractament personal saludables, per la qual cosa poden sentir-se millor, més satisfets i amb expectatives més realistes. Solen haver-se posat en contacte amb altres pares amb els quals comparteixen accions, reunions, intercanvis i fins i tot el desplegament de programes nous per als fills. Pot ser que s'hagen organitzat a fi de reclamar certes accions a les administracions públiques. Encara que no sempre és així, i els conflictes originats pel trastorn del fill poden haver-se instal·lat en la inactivitat.
- A mesura que l'infant creix, presenta problemes nous i la família s'hi ha d'enfrontar. Apareixen situacions noves en relació amb la conducta social i sexual que la família ha de saber afrontar, per la qual cosa necessita orientació i ajuda. Igual que la qüestió de què cal fer després de l'escola o del centre específic. En aquest aspecte també intervenen professionals com els treballadors socials dels SPE (equips multiprofessionals). Pot ser que siguin els mateixos pares els qui hagen de crear aquests programes o serveis i demanar ajuda de les administracions públiques. L'assessorament a les famílies en aquesta mena d'actuacions és una via d'intervenció psicopedagògica de gran interès.
- Amb l'arribada a l'edat adulta i amb la previsible vellesa, els pares comencen a pensar en el futur del fill amb discapacitat. Què se'n farà, del nostre fill, quan no hi siguem? L'orientació i la informació sobre les possibles solucions, com les llars protegides i la participació en centres d'activitats de dia o en centres de treball més o menys protegits, poden ser solucions que els pares han de conèixer. Pot ser que els mateixos pares hagen de crear-los amb l'ajuda de les administracions públiques. La intervenció psicopedagògica familiar en aquests moments pot haver de tornar a centrar-se en els professionals *substituts familiars*, en els mateixos afectats, en l'aplicació de programes comunitaris d'integració. Les famílies han de tenir la tranquil·litat que, quan falten, hi haurà solucions de qualitat i humanes per als fills amb discapacitat.



# BIBLIOGRAFIA

Benítez, J. L. (2014). “Aspectos psicoevolutivos asociados al trastorno del espectro autista”, en M. D. López i T. Polo (2014). *Trastornos del desarrollo infantil* (p. 119-133). Madrid: Pirámide.

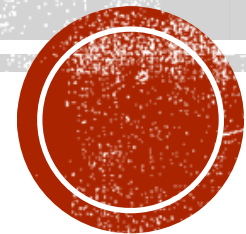
Ramos, C. (2014). *Respuesta psicoeducativa a los trastornos del desarrollo*. Màlaga: Gesine.



# **BLOC 4. TRASTORNS DEL DESENVOLUPAMENT**

**Tema 10. Intervenció orientadora en alumnes amb trastorns del desenvolupament de la comunicació i del llenguatge.**

**[http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion\\_diver/contenidos/dificultades/tel/index.html](http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/dificultades/tel/index.html)**



# TEL/TRASTORN EN LA COMUNICACIÓ

- Segons el DSM-5, és un trastorn del neurodesenvolupament.

DSM-IV. Trastornos de la comunicaci3n	DSM-5. Trastornos de la comunicaci3n
Trastorno del lenguaje expresivo	Trastorno del Lenguaje
Trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo	
Trastorno fonol3gico	Trastorno fonol3gico
Tartamudeo	Trastorno de la fluidez (tartamudeo) de inicio en la infancia.
	Trastorno de la Comunicaci3n Social
	Tras. de la comunicaci3n no especificado



# TEL/TRASTORN EN LA COMUNICACIÓ

- Dificultats persistents en l'adquisició i l'ús del llenguatge en totes les modalitats (parlat, escrit, llenguatge de signes o un altre).
- Deficiències en la comprensió o la producció. Inclouen:
  - Vocabulari reduït (coneixement i ús de paraules).
  - Estructura gramatical limitada (capacitat per a situar les paraules i les terminacions de paraules juntes per a formar frases basant-se en regles gramaticals i morfològiques).
  - Deterioració del discurs (capacitat per a usar vocabulari i connectar frases per a explicar o descriure un tema o una sèrie de successos o tenir una conversa).
- Les capacitats de llenguatge resten des d'un punt de vista quantificable per davall del que s'espera en aquesta edat.

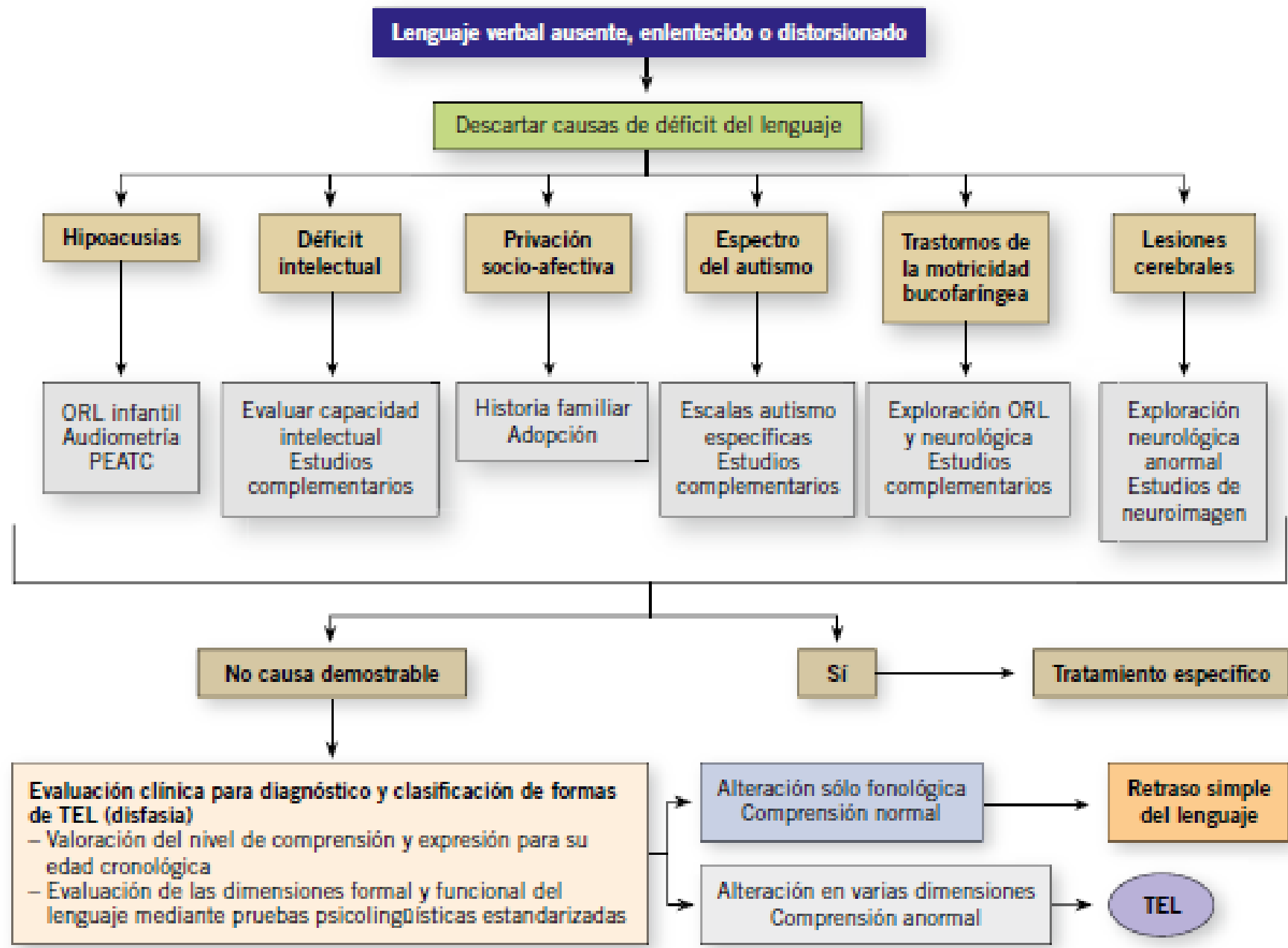


# TEL/TRASTORN EN LA COMUNICACIÓ

- Limitacions funcionals en la comunicació eficaç, la participació social, els assoliments acadèmics o l'acompliment laboral, de forma individual o en qualsevol combinació.
- L'inici dels símptomes es produeix en les primeres fases del desenvolupament.
- Les dificultats no es poden atribuir a un deteriorament auditiu o sensorial, a una disfunció motora o a una altra afecció mèdica o neurològica, i no s'explica millor per una discapacitat intel·lectual o retard global del desenvolupament.
- Cal descartar altres problemes







TEL: trastorno específico del desarrollo del lenguaje.

Figura 1. Esquema diagnóstico en los trastornos del lenguaje (TEL: trastorno específico del desarrollo del lenguaje).





# TEL/TRASTORN EN LA COMUNICACIÓ: PAUTES D'ACTUACIÓ

- Seure l'alumne en primera fila a fi d'evitar-li estímuls que el distrauen.
- Assegurar-nos que l'alumne/a comprèn les explicacions. No n'hi ha prou amb preguntar-li si ho ha entès. Val més fer-li preguntes sobre el que hem explicat. Entén millor les preguntes tancades (són respostes de sí/no o breus) Exemple: el moviment de la terra és de translació o rotació?
- Emprar suports visuals en les tasques i els materials (exàmens).
- Si és possible, exàmens de tipus test.
- Usar un espai de la pissarra per a anotar-hi els deures.



# TEL/TRASTORN EN LA COMUNICACIÓ: PAUTES D'ACTUACIÓ

- Calendari visual en el tauler amb les dates dels exàmens.
- Exàmens espaiats i no posar-ne dos el mateix dia.
- Adequar els deures a la capacitat de l'alumne. No fer-li copiar enunciats.

**En matemàtiques:** tenen dificultats per a entendre l'enunciat dels problemes.



# TEL/TRASTORN EN LA COMUNICACIÓ

## Lectura obligatòria

- Guia de TEL, punts 6 i 8.

## Material complementari

- Llegiu en profunditat l'article de TEL i pediatria.
- Lectura i comprensió:

[http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion\\_diver/contenidos/dificultades/tel/index.html](http://descargas.pntic.mec.es/cedec/atencion_diver/contenidos/dificultades/tel/index.html)



<p><b>Introducció</b></p>	<p>L'activitat vol fomentar la reflexió de l'alumne sobre la qüestió de <b>competències professionals</b>. <b>Per a les competències pots consultar el material següent:</b></p> <p>Competències dels orientadors de secundària: consulteu el decret següent, art. 84 al 87. <a href="https://www.dogv.gva.es/datos/1997/09/08/pdf/1997_10025.pdf">https://www.dogv.gva.es/datos/1997/09/08/pdf/1997_10025.pdf</a></p> <p>Competències, funcions i estructura del SPES: consulteu el decret 131/94, art. 3 i 4. <a href="http://spea8.edu.gva.es/datos/doc/DECRETO%20SERVICIOS%20ORIENTACION%201994_832102.pdf">http://spea8.edu.gva.es/datos/doc/DECRETO%20SERVICIOS%20ORIENTACION%201994_832102.pdf</a></p> <p>Per a treballar el dilema moral heu de llegir el llibre de Grañeras, M. i Parras, A. (2008). <i>Orientación educativa</i>. Madrid: CIDE/Ministeri d'Educació, de la pàgina 397 a la 401, "2.2. Principios éticos básicos en la práctica orientadora". <a href="http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf">http://www.apega.org/attachments/article/379/orientacion_educativa.pdf</a></p>
<p><b>Objectiu</b></p>	<p>Desplegar una praxi professional adequada.</p>
<p><b>Metodologia</b></p>	<p>Col·laborativa a través del treball en equip. Es fan grups de sis persones i després cada grup exposa el seu treball breument en classe.</p>
<p><b>Tasca i descripció al blog</b></p>	<p>Feu el document i pugeu-lo a l'aula virtual.</p>
<p><b>Materials</b></p>	<p>Presenteu el treball en Word i indiqueu el nom i els cognoms dels components del grup. Pugeu-lo al Moodle abans que la classe s'acabe.</p>
<p><b>Avaluació de la pràctica</b></p>	
<p>2,5 = realitza l'activitat de forma insatisfactòria.</p> <p>5 = sol ser només actiu / intervencions satisfactòries en el decàleg i en l'exemple.</p> <p>7,5 = intervencions satisfactòries. Respon a les preguntes de manera satisfactòria i estableix relacions amb el material de treball previ.</p> <p>10 = treball excel·lent: les seues intervencions evidencien la revisió teòrica feta; se centren en la temàtica plantejada; són rellevants per al treball; són coherents i pertinents; demostren respecte i tolerància per l'opinió dels altres.</p>	

**Integrants del grup**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

**1. Indica quines són les diferències entre les funcions dels orientadors educatius d'infantil i primària respecte a secundària.**

2. En aquest exercici volem treballar els dilemes morals. Un dilema moral és una narració breu en la qual es proposa una situació problemàtica que presenta un conflicte de valors, perquè el problema moral exposat té diverses solucions possibles que entren en conflicte les unes amb les altres. Aquesta dificultat per a triar una conducta obliga a un raonament moral sobre els valors que hi ha en joc i, doncs, exigeix una reflexió sobre el grau d'importància que donem als nostres valors. Analitza aquest dilema moral i indica quina posició prens: **l'equip directiu d'una localitat pròxima a València demana a l'orientadora del centre que faça una llista, alumne per alumne del centre, en què anote tota la informació que tinga de cadascun, després de la reunió de l'equip de transició. Com ha d'actuar l'orientadora?**













<b>ORIENTACIÓ PERSONAL</b>	
<b>Introducció</b>	<p>Aquesta activitat vol fomentar la reflexió de l'alumne/a sobre el tema <i>orientació personal</i>. Cal tenir en compte el Power Point vist a classe.</p> <p><b>Recerca i aprofundiment:</b> <i>Acompañando a Gulliver. La orientación personal en la educación secundaria</i>, Luque, A. (2012).</p>
<b>Objectius</b>	Conèixer l'orientació personal per als adolescents.
<b>Tasques prèvies</b>	<p>Llegiu i analitzeu el Power Point del tema 5 del Moodle.</p> <p>Llegiu l'article d'A. Luque</p>
<b>Metodologia</b>	Metodologia col·laborativa.
<b>Tasques</b>	Feu un mapa mental del article d'A. Luque.
<b>Tasca per al blog</b>	<p>Descriviu en el blog de l'assignatura la tasca feta avui.</p> <p>Cal que incloga: Les competències que treballeu amb aquesta pràctica i descripció de l'activitat</p>
<b>Materials</b>	<p>Materials del tema 5 de l'aula virtual</p> <p><a href="http://rosalieledda.com/2012/09/05/usos-educativos-de-los-mapas-mentales/">http://rosalieledda.com/2012/09/05/usos-educativos-de-los-mapas-mentales/</a></p>
<b>Tasca al Moodle</b> <b>S'inclou al portafolis</b>	La tasca s'ha de lliurar com a màxim el 13/11/2017.
<b>Avaluació de la pràctica 4</b>	

2,5 = activitat realitzada de forma insatisfactòria.

5 = sol ser només actiu / intervencions satisfactòries al seu grup i el treball és molt fluïx.

7,5 = intervencions satisfactòries; respon a l'índex de manera satisfactòria i estableix relacions amb el material de classe.

10 = treball excel·lent; les seues intervencions demostren la revisió teòrica efectuada; se centren en el tema proposat; són rellevants per al treball; són coherents i pertinents; demostren respecte i tolerància per l'opinió dels altres.

<p><b>Introducció</b></p>	<p>Aquesta activitat busca fomentar la reflexió de l'alumne/a sobre els models d'orientació educativa. Una vegada vist el Power Point de classe, el document del puzle d'Aronson i els temes del dossier, bloc 2, hem d'investigar sobre els models d'orientació.</p> <p><b>Recerca i aprofundiment</b></p> <p>- Desenvolupa el model d'orientació des del punt de vista de la intervenció que t'haja correspost en el teu grup.</p>
<p><b>Objectius</b></p>	<p>Conèixer els models d'orientació educativa.</p>
<p><b>Tasques prèvies</b></p>	<p>Llegir i analitzar els temes del dossier, bloc 2.</p>
<p><b>Metodologia</b></p>	<p>Metodologia col·laborativa a través del puzle d'Aronson.</p>
<p><b>Tasques</b></p>	<p>Model d'orientació Introducció Definició, objectius i característiques del model Fases del model Exemples pràctics d'aplicació Conclusions Bibliografia</p>
<p><b>Tasca per al blog</b></p>	<p>Descriviu en el blog de l'assignatura la tasca feta avui.</p> <p>Ha d'incloure les competències que es treballen amb aquesta pràctica i la descripció de l'activitat feta.</p>
<p><b>Materials</b></p>	<p>Materials del tema 3 i 4 de l'aula virtual</p> <p>Bloc 2 del dossier.</p>

**Tasca del  
portafolis**

La tasca s'ha de lliurar com a màxim el 6/11/2017.  
El màxim de pàgines en word és de 5. S'ha de redactar un document i  
presentar-lo als companys (pot ser en Power Point o en Word).

**Avaluació de la pràctica 3**

2,5 = activitat realitzada de forma insatisfactòria.

5 = sol ser només actiu / intervencions satisfactòries al puzle d'Aronson i el treball és molt fluïx.

7,5 = intervencions satisfactòries; respon a l'índex de forma satisfactòria i estableix relacions amb el material de classe.

10 = treball excel·lent; les seues intervencions demostren la revisió teòrica efectuada; se centren en el tema proposat; són rellevants per al treball; són coherents i pertinents; demostren respecte i tolerància per l'opinió dels altres.

## LA TÈCNICA DEL PUZLE D'ARONSON: DESCRIPCIÓ I DESENVOLUPAMENT

És una tècnica d'aprenentatge cooperatiu.

### DESENVOLUPAMENT

Per a l'aplicació de la TPA, proposem una experiència educativa amb els passos següents:

#### PAS 1

**Grup nodrissa: grup que heu format en classe (sis membres). Dividiu els articles en sis parts.**

Els articles que llegirem en classe pertanyen al bloc 2 de la guia didàctica:

- Álvarez i Bisquerra (2002): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (p. 55-67). Madrid: Wolters Kluwer. Dossier.
- Fossati i Benavent (2002): "El modelo clínico y la entrevista", en Álvarez i Bisquerra (2002): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (p. 71-82). Madrid: Wolters Kluwer. Dossier.
- Álvarez i Bisquerra (2002): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (p. 55-126). Madrid: Wolters Kluwer.
- Álvarez i Bisquerra (2002): *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (p. 103-126). Madrid: Wolters Kluwer. Dossier.

#### Les normes del grup

- a) A l'hora de formar el grup nodrissa, les normes de funcionament poden ser: cal portar treballat el document, cal puntualitat, cal repartir les tasques. Aquests punts poden ser els mateixos o similars per al grup d'experts. L'acord s'efectua una vegada que es posen en comú i s'observen les divergències i convergències sorgides. S'analitzen els problemes que hi ha a l'hora d'organitzar el treball.
- b) Els punts per considerar en l'estudi individual del capítol.
- c) Resum dels punts anteriors per escrit (cal tenir en compte que s'han de discutir en el grup d'experts).

#### PAS 2. DISSENY I ENGEGADA DEL GRUP D'EXPERTS

Una vegada cada membre ha seleccionat un tema, es reuneixen tots els membres dels diversos grups que tinguen en comú el mateix tema.

Aquest nou grup rep el nom de *grup d'experts*. En aquest nou grup, els membres mantenen entre si una relació temàtica. Cada participant ha de formar-se i exposar el mateix tema, perquè quan torne de nou al seu grup base o grup nodrissa, domine el tema i el puguin explicar de manera competent als altres membres del grup original.

S'aclareixen els punts que tractaran i que estudiaran en el grup d'experts perquè, una vegada tornen al grup base, puguin exposar aquesta informació als companys.



Una vegada fet això, es fa un informe final grupal –entre altres documents que es consideren pertinents i que continga avantatges i inconvenients que han aparegut a l'hora d'explicar les diverses perspectives i posar-les en comú.

### **3. PAS. TORNADA AL GRUP NODRISSA**

Els experts tornen al seu grup i conta als altres les coses apreses. Cada membre del grup nodrissa es forma en les altres temàtiques dels companys de manera que, al final, tots els subjectes siguen experts en totes les temàtiques. L'esquema de treball es el següent.

#### **Esquema de treball**

Introducció  
Definició, objectius i característiques del model  
Fases del model  
Exemples pràctics d'aplicació  
Conclusions  
Bibliografia

# Inclusió educativa

<b>Introducció</b>	Aquesta activitat vol fomentar la reflexió de l'alumne/a sobre el tema <i>inclusió educativa</i> .
<b>Objectiu</b>	Conèixer la relació que hi ha entre l'orientació professional i el projecte professional. Aplicar els coneixements als casos pràctics indicats.
<b>Treball previ</b>	L'alumne ha de respondre a la pregunta proposada basant-se en la presentació del tema 8 de la plataforma Moodle i també en el material disponible al Moodle.
<b>Metodologia</b>	Respondre per grups a les qüestions que s'indiquen en les pàgines següents.
<b>Tasques del Moodle</b>	Aquesta tasca s'ha de lliurar a través del Moodle segons les dates indicades.
<b>Enllaços d'interès</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Consulteu els enllaços de la presentació del tema 8 <a href="http://www.ceice.gva.es/web/formacion-profesional/inicio2">http://www.ceice.gva.es/web/formacion-profesional/inicio2</a></li><li><a href="http://www.iniciativessolidaries.com/que-hacemos-2/actuaciones/area-de-intervencion-social/">http://www.iniciativessolidaries.com/que-hacemos-2/actuaciones/area-de-intervencion-social/</a></li><li><a href="https://www.novaterra.org.es/escuela-hosteleria-novaterra/">https://www.novaterra.org.es/escuela-hosteleria-novaterra/</a></li><li><a href="https://www.valencia.es/ayuntamiento/bienestarsocial.nsf/vDocumentosTituloAux/74F21D65844027D8C1257B09003E498B?OpenDocument&amp;bdOrigen=ayuntami-ento%2Fbienestarsocial.nsf&amp;idapoyo=&amp;lang=1&amp;nivel=12">https://www.valencia.es/ayuntamiento/bienestarsocial.nsf/vDocumentosTituloAux/74F21D65844027D8C1257B09003E498B?OpenDocument&amp;bdOrigen=ayuntami-ento%2Fbienestarsocial.nsf&amp;idapoyo=&amp;lang=1&amp;nivel=12</a></li><li>✓ <a href="http://www.empleo.gob.es/es/garantiajuvenil/accesoJovenes.html">http://www.empleo.gob.es/es/garantiajuvenil/accesoJovenes.html</a></li><li>✓ <a href="http://www.garantiajuvenil.gva.es/formacion/-/asset_publisher/uhaDhXgr1C1O/content/fp-basica-para-mayores-de-17-anos-descolarizados">http://www.garantiajuvenil.gva.es/formacion/-/asset_publisher/uhaDhXgr1C1O/content/fp-basica-para-mayores-de-17-anos-descolarizados</a></li></ul>
<b>Data de lliurament</b>	

Lliurament	11/12/17 a classe
------------	-------------------

1. En aquesta activitat tractarem de reflexionar sobre les diverses formes d'escolarització i l'atenció a la diversitat dels alumnes d'infantil, i donarem resposta a les qüestions següents: quines són les modalitats d'escolarització?
2. Què entenem per aules específiques o aules CiL? Quin és el perfil de l'alumnat de les aules CiL? Dins de les aules CiL, com s'escolaritza l'alumnat?
3. Redacta, després de buscar-los en l'ordre del PAM, quins són els criteris per a ser atesos pel mestre de pedagogia terapèutica i per a audició i llenguatge. Indica quines preferències de col·laboració s'estableixen entre el professorat del centre i el PT (dins de l'aula, fora o combinada). Justifica la resposta.
4. Respon a la pregunta següent: per què s'usa el concepte *barreres a l'aprenentatge i la participació*, per a definir les dificultats que l'alumnat troba, en lloc del terme *necessitats educatives especials*?  
Perquè implica que l'entorn és el context que crea les dificultats i no l'alumne.
5. Què és l'*index for inclusion*? Defineix què és la inclusió educativa i indica tres dimensions de les cultures inclusives.
6. Què és el disseny universal d'aprenentatge?
7. Anàlisi de l'article: "Per què Jorge no pot anar a la mateixa escola que el seu germà?", del llibre: *Resposta a les necessitats educatives especials*.
8. Programa una activitat de tutoria per a primer d'ESO multinivell. Implica programar la mateixa activitat per a un alumne que a penes sap escriure ni llegir, amb uns nivells de primer de primària. Dos alumnes amb TEA sense ACIS i una alumna amb TDA-H amb ACIS, amb un nivell de 4t de primària en les àrees instrumentals.

# Inclusió educativa

<b>Introducció</b>	L'activitat d'aquesta activitat vol fomentar la reflexió de l'alumne/a sobre la inclusió educativa.
<b>Objectiu</b>	Conèixer la relació que hi ha entre l'orientació professional i el projecte professional. Aplicar els coneixements als casos pràctics indicats.
<b>Treball previ</b>	L'alumne ha de respondre a la pregunta proposada basant-se en la presentació del tema 8 de la plataforma Moodle i també en el material disponible al Moodle.
<b>Metodologia</b>	Respondre per grups a les qüestions que s'indiquen en les pàgines següents.
<b>Tasques del Moodle</b>	Aquesta tasca s'ha de lliurar a través del Moodle segons les dates indicades.
<b>Enllaços d'interès</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Consulteu els enllaços de la presentació del tema 8 <a href="http://www.ceice.gva.es/web/formacion-profesional/inicio2">http://www.ceice.gva.es/web/formacion-profesional/inicio2</a></li><li><a href="http://www.iniciativessolidaries.com/que-hacemos-2/actuaciones/area-de-intervencion-social/">http://www.iniciativessolidaries.com/que-hacemos-2/actuaciones/area-de-intervencion-social/</a></li><li><a href="https://www.novaterra.org.es/escuela-hosteleria-novaterra/">https://www.novaterra.org.es/escuela-hosteleria-novaterra/</a></li><li><a href="https://www.valencia.es/ayuntamiento/bienestarsocial.nsf/vDocumentosTituloAux/74F21D65844027D8C1257B09003E498B?OpenDocument&amp;bdOrigen=ayuntami ento%2Fbienestarsocial.nsf&amp;idapoyo=&amp;lang=1&amp;nivel=12">https://www.valencia.es/ayuntamiento/bienestarsocial.nsf/vDocumentosTituloAux/74F21D65844027D8C1257B09003E498B?OpenDocument&amp;bdOrigen=ayuntami ento%2Fbienestarsocial.nsf&amp;idapoyo=&amp;lang=1&amp;nivel=12</a></li><li>✓ <a href="http://www.empleo.gob.es/es/garantiajuvenil/accesoJovenes.html">http://www.empleo.gob.es/es/garantiajuvenil/accesoJovenes.html</a></li><li>✓ <a href="http://www.garantiajuvenil.gva.es/formacion/-/asset_publisher/uhaDhXgr1C1O/content/fp-basica-para-mayores-de-17-anos-desescolarizados">http://www.garantiajuvenil.gva.es/formacion/-/asset_publisher/uhaDhXgr1C1O/content/fp-basica-para-mayores-de-17-anos-desescolarizados</a></li></ul>
<b>Data de lliurament</b>	

Lliurament	11/12/17 a classe
------------	-------------------

1. En aquesta activitat tractarem de reflexionar sobre les diverses formes d'escolarització i l'atenció a la diversitat dels alumnes d'infantil, i donarem resposta a les qüestions següents: quines són les modalitats d'escolarització?
  - CENTRE ORDINARI, integració total, per exemple quan ens trobem amb un cas d'hipoacúsia en aula de 3 anys, amb atenció logopèdica. A més, també entrarien dins d'aquesta modalitat els alumnes que tinguen discapacitat intel·lectual: lleu, moderada o greu.
  - COMBINADA, SAAPE, equip multidisciplinari, orientador del centre ESPECÍFIC, fisioterapeuta, treballador social i logopeda, de 0 a 6 anys. En cas d'alumne amb dificultat motora, acut dos o tres matins al centre específic i amb el fisioterapeuta treballa la part afectada (paràlisi cerebral). La resta del temps estaria escolaritzat en el centre ORDINARI corresponent. Si es recupera d'aquest desfasament, s'incorporaria a temps total en aquest centre.
  - AULES CiL, de comunicació i llenguatge; comparteix part del currículum amb el seu grup ordinari i part en aquestes aules, on es troba el mestre/a d'audició i llenguatge, com també el PT principalment (Comunitat Valenciana).
  - CENTRE D'EDUCACIÓ ESPECIAL principalment per a alumnes amb discapacitat intel·lectual greu o profunda.
  
2. Què entenem per aules específiques o aules CiL? Quin és el perfil de l'alumnat de les aules CiL? Dins de les aules CiL, com s'escolaritza l'alumnat?
  
3. **Elabora, després de buscar-los en l'ordre del PAM, quins són els criteris per a ser atesos pel mestre de pedagogia terapèutica i per a audició i llenguatge. Indica quines preferències de col·laboració s'estableixen entre el professorat del centre i el PT (dins de l'aula, fora o combinada). Justifica la resposta.**
  
4. Respon a la pregunta següent: per què s'usa el concepte *barreres a l'aprenentatge i la participació*, per a definir les dificultats que l'alumnat troba, en lloc del terme *necessitats educatives especials*?

Perquè implica que l'entorn és el context que crea les dificultats i no l'alumne.
  
5. Què és *l'index for inclusion*? Defineix què és la inclusió educativa i indica tres dimensions de les cultures inclusives.
  
6. Defineix els termes següents: tragèdia personal, alumnes vulnerables.
  
7. Què és el disseny universal d'aprenentatge?

8. Anàlisi de l'article: "Per què Jorge no pot anar a la mateixa escola que el seu germà?", del llibre: *Resposta a les necessitats educatives especials*.

De qui és el problema?

Aquest model que es presenta ací contrasta amb el model clínic, en què les dificultats en educació es consideren produïdes per les deficiències o els problemes personals. D'acord amb el model social, les barreres en l'aprenentatge i en la participació apareixen a través d'una interacció entre els estudiants i els seus contextos; les persones, les polítiques, les institucions, les cultures i les circumstàncies socials i econòmiques que els afecten la vida.

Entendre aquesta dependència de les persones amb discapacitat dels factors socials en què es mouen i amb els quals interactuen a partir de les seues condicions personals, ens permet apreciar que, quan l'entorn social que els envolta es fa accessible físicament, es mostra respectuós amb la seua diferència i es mobilitza —a través de polítiques precises i coherents—, per a oferir l'ajuda que cada persona necessita, la discapacitat es *dilueix* i tan sols ens trobem amb persones, sense més, que poden exercir una vida autodeterminada i amb qualitat. Per contra, **quan l'entorn va ple de barreres** (socials, culturals, actitudinals, materials, econòmiques...) **que dificulten l'accés, l'aprenentatge o la participació**, la discapacitat *reapareix* i ens mostra el camí que ens queda per recórrer.

Intrínsecament unit al concepte d'exclusió, hi ha el concepte de vulnerabilitat. El terme *alumnes vulnerables* es va usar per a tractar d'evitar tant com fóra possible el terme *necessitats especials*, d'altra banda, tan pròxim a tots nosaltres. Compartim amb Ballard (1999) que l'ús continu d'aquest terme continua fent-nos assumir la divisió entre aprenents *normals* i *menys que normals*, cosa que a la llarga inhibeix la construcció d'una anàlisi crítica sobre la inclusió. Al seu parer, «la cultura de separar l'educació especial de l'ordinària continuarà mentre el terme *especial* forme part del vocabulari de l'educació».

Les necessitats educatives especials, tal com s'entenen avui dia en molts centres educatius, són categories (tal com exposava la concepció estàtica tractada en el segon mòdul), en lloc d'un concepte relacional referit a la construcció d'un conjunt específic de relacions entre l'aprenentatge de l'alumne i el sistema d'escolarització.

Per mitjà d'aquestes categories grupals (NEE associades a discapacitat física, NEE associades a discapacitat sensorial, etc.) es corre el risc de percebre que l'origen de les dificultats d'aprenentatge està dins d'aquest grup d'alumnes, amb la qual cosa poc podria fer-se per a proporcionar-los oportunitats educatives diverses. És el que Oliver (1998) denomina *teoria de la tragèdia personal*. Oliver usa aquest model per a exposar la manera com la societat explica les dificultats i proclama que aquest model legitima i perpetua la injustícia social. Hi ha molts estudis que s'han centrat en l'efecte d'*etiquetatge (labelling)* tant en el pensament i l'aprenentatge dels mateixos estudiants com en el pensament i la pràctica dels docents. És a dir, quan categoritzem, volem *crear diferències*, i pensem que la separació de grups i la classificació de categories humanes

poden fer més fàcil el nostre quefer docent. No obstant això, a vegades no ens adonem que no sols categoritzem l'infant, sinó també les expectatives dels professors. Aquestes *necessitats educatives especials* poden arribar a ser *cadena*s metafòricament parlant per als alumnes categoritzats com a tals.

En conseqüència, amb aquestes etiquetes creem de forma artificial diverses classes d'estudiants, els fem creure que són diferents i, per tant, que el seu ensenyament també ho ha de ser. Aquesta pràctica ocasiona dos sistemes: l'un de *guanyadors* i l'altre de *perdedors*. A vegades, l'ús de l'etiqueta *necessitats educatives especials* fomenta l'anàlisi de les dificultats educatives fonamentalment en termes de deficiències i pot desviar l'atenció d'altres aspectes de l'entorn que poden ser causants de les barreres en l'aprenentatge i la participació dels alumnes. No obstant això, l'ús del terme *alumnes vulnerables* permet fer referència a tots els estudiants vulnerables a les pressions d'exclusió. Segons Stubbs (2008), hi ha molts grups que poden estar en risc d'exclusió: xiquetes i dones, alumnes que viuen en àmbits rurals, alumnes amb pares amb faena de temporers, alumnes amb malaltia, alumnes amb discapacitat, alumnes que viuen al carrer, etc.

9. Programa una activitat de tutoria per a primer d'ESO multinivell. Implica programar la mateixa activitat per a un alumne que a penes sap escriure ni llegir, amb uns nivells de primer de primària. Dos alumnes amb TEA sense ACIS i una alumna amb TDA-H amb ACIS, amb un nivell de 4t de primària en les àrees instrumentals

# Pràctica TEA i TEL

<b>Introducció</b>	Aquesta activitat busca fomentar la reflexió de l'alumne/a sobre la temàtica TEA i TEL.
<b>Objectiu</b>	Sensibilitzar la comunitat educativa, professorat i alumnat sobre estos trastorns.
<b>Treball previ</b>	L'alumne ha de respondre a la pregunta proposada basant-se en la presentació del tema 9 i 10 de la plataforma Moodle i també en el material disponible en aquesta plataforma.
<b>Metodologia</b>	Respondre per grups a les qüestions que es proposen en les pàgines següents.
<b>Tasques en el Moodle</b>	Aquesta tasca s'ha de lliurar a través del Moodle tenint en compte les dates indicades.
<b>Enllaços d'interès</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Consulteu els enllaços de la presentació del tema 9 i 10 i els del Moodle del mateix tema.</li></ul>
Data de lliurament	
<b>Lliurament</b>	<b>08/01/18 a classe</b>



En aquesta activitat tractarem de sensibilitzar la comunitat educativa. Som a l'inici del curs i hem de fer dues activitats: l'una per al grup classe i l'altra per al claustre de professors:

a) Heu de fer, per a la tutoria, un document en Power Point i alguna dinàmica o activitat que considereu per a sensibilitzar l'alumnat de 1r d'ESO. En 1r D hi ha escolaritzat un alumne amb ceguera i un alumne amb TDA-H, a més de dos alumnes TEA de la UECIL i un alumne amb TEL (heu de pujar tota l'activitat al Moodle).

b) D'altra banda, heu d'orientar el claustre de l'IES (quins documents faríeu?). A quins grups del centre faríeu la sensibilització? És la mateixa per a tots els grups?