

# L'organització social de l'aula

El mestre Pere Vergés ens va definir l'escola com el lloc que permet que *“el noi i la noia, ja des dels seus primers passos escolars, es desenvolupi espontàniament i en un pla d'iniciativa, i així, es descobreixi la seva manera de ser i, amb el temps, les seves aptituds i les seves manifestacions afectives, per poder canalitzar-les per al seu futur de forma específica i particular.”* Dit d'una altra manera, l'escola ha de vetllar per fomentar la **funció socialitzadora** en la qual es formin les dones i els homes del demà com a ciutadans proactius, solidaris, col·laboradors, empàtics i tolerants, capaços de transformar la societat en què vivim en un entorn just, inclusiu i divers.

Per tant, la nostra responsabilitat, com a part de la comunitat educativa, és ser per als alumnes uns bons referents i acompanyar-los en tot moment al llarg del seu **procés d'aprenentatge** per desenvolupar la seva capacitat de pensar, sentir i estimar a través d'una formació holística, basada en el respecte, la llibertat, la responsabilitat i la sensibilitat a l'hora d'interpretar l'entorn.

D'aquesta manera, a la Fundació Escoles Garbí considerem que el motor generador de tot aquest marc de convivència no és res més que el concepte de **ciutat-escola**, on el nostre alumnat participa en l'organització de l'escola i, tal i com fa un ajuntament, pren decisions sobre els serveis i les normes de convivència que han de regir el centre i vetlla per l'aplicació dels acords presos. Per això, la raó per la qual ens servim d'aquesta organització (ciutat-escola) rau en la necessitat de desenvolupar el pensament crític, l'actitud democràtica i el compromís social, i tot això après de forma vivencial i reflexiva, no només a l'aula, sinó en tota l'escola.

Així mateix, perquè aquesta estructura de societat ideal funcioni correctament, on tothom compleixi amb els seus drets i deures, s'ha d'articular en un àmbit que abasti tot els altres en què es desenvolupa l'activitat escolar. Aquest àmbit tan ampli és la **Vida Social**, el principi transversal i bàsic on es fonamenta la responsabilitat individual i la col·lectiva, que valoren les conseqüències de les actituds personals envers la col·lectivitat.

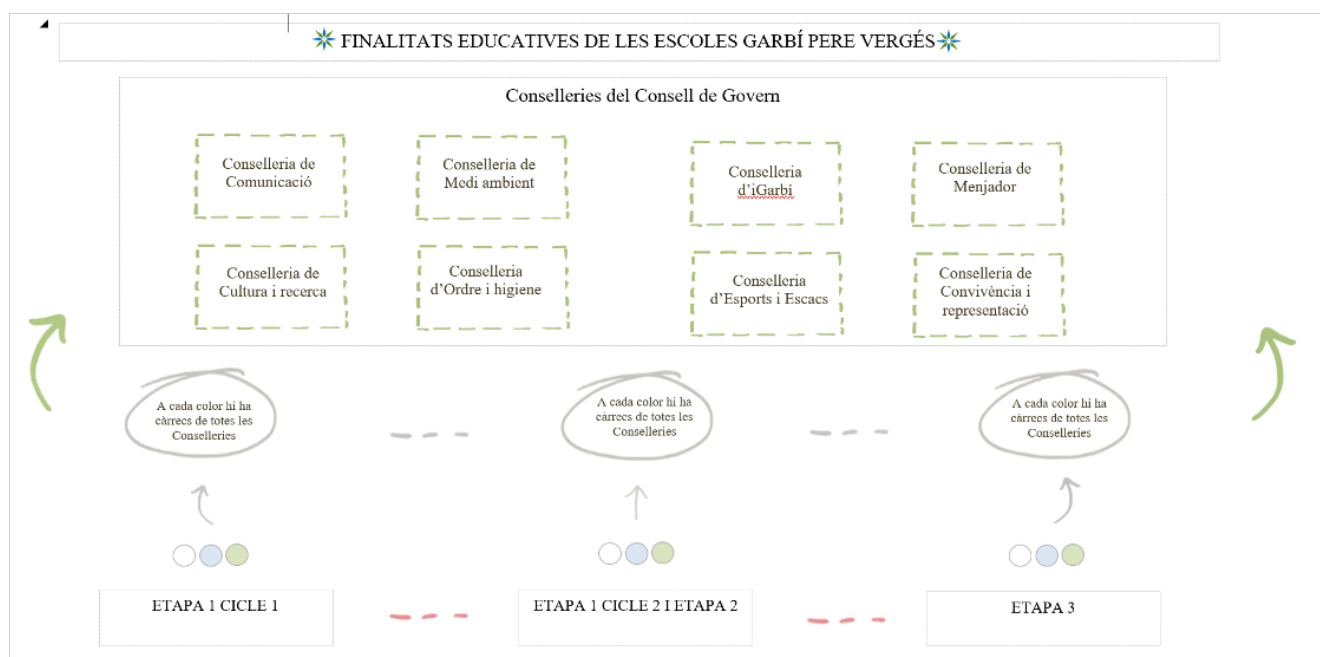
És per això, que la Vida Social s'assenta en una estructura organitzada per "Colors", "Consell General de Caps de Color", "Càrrecs" i "Consells de Govern", que contribueixen al compliment de les finalitats educatives del nostre Projecte Pedagògic i fan de pont entre l'adquisició de coneixements, el desenvolupament de competències i el creixement psicoemocional i personal dels alumnes. Fonamentalment, en el transcurs de la Vida Social es treballen aspectes relacionats amb els lligams i la convivència entre tots els membres que formen part de la vida de l'escola, com la resolució de problemes i situacions de la vida real, el treball en equip, les relacions entre les persones, la participació, etc.

Retornant al símil de l'ajuntament, la ciutat-escola imita el sistema de govern d'un municipi ja que el model de presa de decisions es fa a partir d'una organització amb tres unitats bàsiques de participació que, a tall de partits, són: **els Colors** (Blanc, Blau i Verd). Les finalitats bàsiques d'aquesta forma d'agrupament són la bona convivència, el foment del sentiment de pertinença i la cohesió de grup.

Així mateix, la funció principal del **Consell General de Caps de Color** és representar els alumnes, recollir les propostes de millora dels caps de color de les classes i presentar-les a l'equip directiu.

Alhora, dins de cadascuna d'aquestes tres unitats (Colors), l'alumnat hi té un paper tècnic i funcional: **els Càrrecs**. Els alumnes responsables d'algun càrrec s'organitzen en diferents

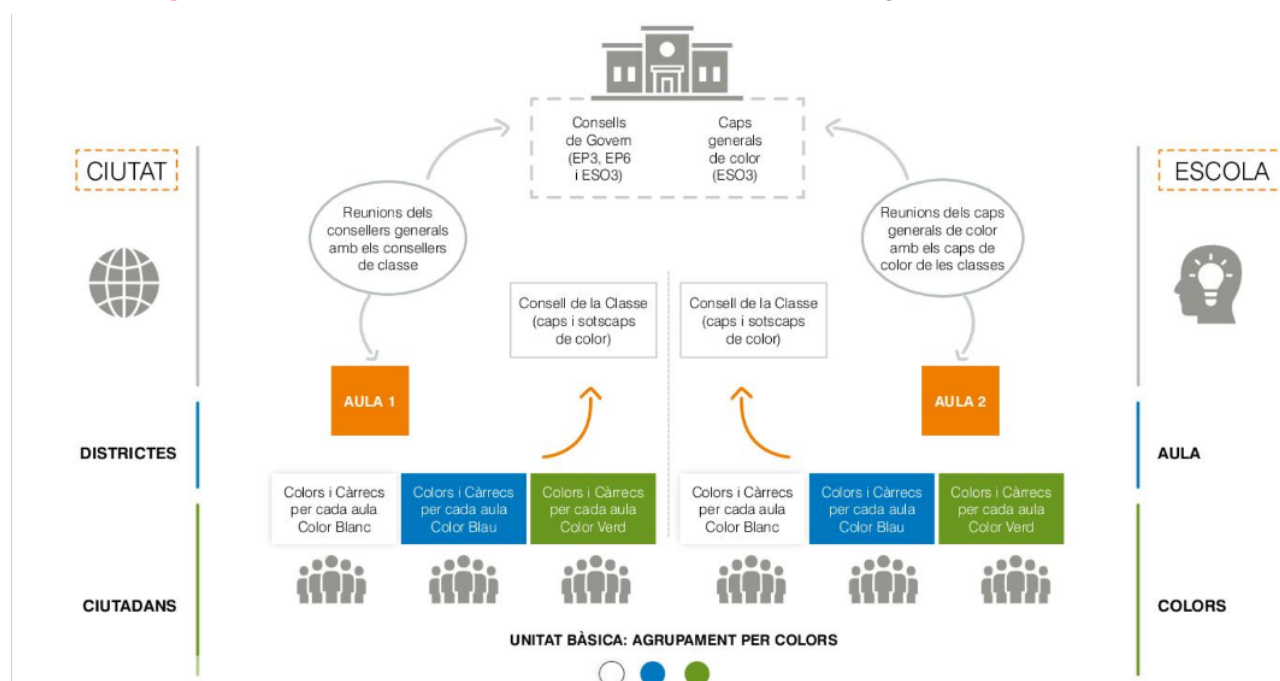
àrees participatives denominades **Conselleries** (Comunicació, Ordre i Higiene, Cultura i Recerca, Menjador, Medi Ambient, entre altres), les quals participen en la governança de l'escola i ajuden en la seva gestió. A través d'aquesta estructura dels càrrecs es desenvolupen la **competència ciutadana**, la **competència de respecte i estima**, la **competència per a la convivència i el compromís**, la **competència de respecte i solidaritat**... que contribueixen a la consecució de les finalitats educatives. En aquest sentit, l'alumnat aconsegueix a la vegada **l'adquisició d'un major grau de consciència social, de responsabilitat i autonomia**, a més de **sentir-se involucrat i part integral en la presa de decisions del centre**.



En aquest sentit i per mitjà d'un sistema de motivació intrínseca, conegut a l'Escola com a "dècimes", s'obté, per una banda, el Color guanyador de la classe, que té preferència de triar, en primer lloc, els càrrecs del seu interès – independentment que el Consell de Classe estigui format per alumnes dels tres colors-. I per l'altra, el Color guanyador de cada cicle que forma el **Consell de Govern** de EP3, EP6 i 3ES0. Per tant, la funció principal que desenvolupa el

Consell de Govern és la dinamització dels consells de les classes (conselleries) amb qui es reuneix per a la gestió de les propostes de millora dels diferents àmbits d'actuació i és el que els permet participar en la vida democràtica.

És important destacar aquesta forma d'estructurar el procés participatiu de l'alumnat en la gestió de les escoles a través dels Colors i els Càrrecs, així com els diferents òrgans de govern, ja que són una de les peces clau on es fonamenta la **metodologia** de les escoles Garbí Pere Vergés.



D'aquesta manera, a nivell metodològic també s'estableix una organització social de l'aula que està formada per diverses agrupacions d'alumnes en els diferents temps d'aprenentatge: Vida Social, Treball Global i Treball Específic, amb l'objectiu d'assolir les Finalitats Educatives. Al mateix temps, i especialment en els Temps de Treball Global i Específic, s'estableixen dues formes d'agrupament: els equips de treball estable, per gestionar el treball cooperatiu i responsabilitzar l'alumnat del seu procés d'aprenentatge; i els equips de treball flexibles, per atendre la diversitat en el temps de treball específic i poder realitzar les activitats de memorització, descontextualització i exercitació, sempre atenent convenientment els diferents ritmes i estils

d'aprenentatge de cada alumne amb l'ajuda entre iguals.

És interessant indicar que les funcions principals dels equips de treball estables varien al llarg de les tasques que realitzen en funció de la fase de treball. És a dir, durant la fase inicial, per exemple, les funcions estan més encaminades a la reflexió i acceptació de les pautes, l'assoliment d'acords, la definició d'objectius, per donar resposta a la situació plantejada i a la distribució de rols necessaris. Durant la fase de desenvolupament, els grups de treball assumeixen les seves tasques, gestionen i desenvolupen les seves funcions amb constància, empatia i respecte, a fi de coordinar l'equip i avaluar continuadament el seu procés. Per últim, a la fase final de síntesi, porten a terme les funcions relacionades amb la posada en comú dels passos que han estat necessaris per arribar al resultat final i comprendre el procés, i alhora exerciten el saber escoltar, valorar i mostrar interès cap a la presentació de les seves conclusions i les dels altres.

Per tant, els rols en cadascuns dels equips estables s'ha de distribuir per càrrecs, com el coordinador del grup, el gestor de temps, l'encarregat de material... i, cada membre de l'equip ha d'assumir la dinamització d'un dels àmbits del coneixement (Comunicació, Expressió, Social i CTM), per tal de responsabilitzar-se del seguiment de cada company o companya del grup amb relació a l'àmbit del qual n'és el responsable.

**En conclusió, podem dir que les diferents estratègies metodològiques i la intervenció en els tres gran àmbits educatius de l'escola: Vida Social i activitats de centre, els dos Temps de Treball (Global i Específic) i l'Acció Tutorial, contribueixen al desenvolupament de les competències definides a les Finalitats Educatives de l'Escola i donen valor al nostre procés psicopedagògic d'ensenyament-aprenentatge.**

---

# A classe, enfilem la llengua

El temps del silenci a l'aula, dels professors que expliquen i els alumnes que callen, d'escoltar enregistraments de veu en anglès i repetir-les a l'uníson; en definitiva, el temps de la comunicació sense interacció ja fa temps que ha passat. O almenys fa molt que havia d'haver passat. El que abans era la intuïció d'alguns docents que promovien situacions d'interacció comunicativa entre iguals com a font d'aprenentatge a l'aula, ara és una pràctica provada, avalada per nombrosos estudis i fins i tot recomanada pels òrgans de gestió educativa. **La interacció entre iguals és una de les estratègies més potents per a potenciar les habilitats comunicatives dels nostres alumnes.** En aquest article parlarem sobre els beneficis de la interacció oral i de la coavaluació d'expressions escrites entre alumnes.

L'aprenentatge inicial de la llengua es realitza especialment amb les interaccions de l'infant amb companys, mestres i, per descomptat, familiars. La família és el primer motor efectiu de l'aprenentatge del codi lingüístic. Les converses que el nen o nena sent des dels seus primers dies (i aquelles en les quals va participant de manera progressiva) seran els models en els quals basaran el seu desenvolupament lingüístic. A l'escola hem d'aprofitar aquest mecanisme de mimesi natural dels infants i oferir-los situacions d'interacció que els permetin continuar desenvolupant les seves habilitats.

En el cas del desenvolupament de primeres llengües (català i castellà a casa nostra), la interacció oral ja fa anys que està implantada dins el sistema educatiu i en l'aprenentatge. En les llengües estrangeres i en especial de l'anglès, segons [Williams i Burden](#) (1997), la interacció comunicativa és el principal motor d'aprenentatge i, per tant, resulta també

necessari promoure aquests espais de comunicació oral dins de les sessions d'ensenyament-aprenentatge. Mitjançant l'exercitació d'aquesta destresa comunicativa, els alumnes aprenen a expressar el seu pensament i a desenvolupar la competència pragmàtica, que els permetrà establir procediments de raonament, negociació i intercanvi lingüístic amb altres parlants.

**La interacció oral és una pràctica educativa complexa que fomenta la transferència de coneixements en diferents contextos.** El docent proposa una situació comunicativa i estableix un objectiu que els alumnes han d'intentar aconseguir posant en pràctica el seu coneixement lingüístic i la seva capacitat de raonament i negociació. Les possibilitats pedagògiques d'aquesta mena d'activitats poden ser infinites. D'una banda, els formats poden ser diversos, *role-plays*, enregistrament de vídeos, entrevistes, *podcasts*... D'altra banda, la pluralitat d'objectius comunicatius ens permet abordar temes diversos i convertir aquestes interaccions en activitats d'aprenentatge significatives.

**Si canviem de destresa comunicativa i deixem la interacció oral per a passar a l'expressió escrita, el fet de posar en pràctica mètodes d'aprenentatge entre iguals ens resulta igualment efectiu.** En paraules de [Pere Pujolàs](#) "*hem de preparar els nostres alumnes per a col·laborar i no per a competir*", aquesta és una de les claus del desenvolupament de la competència d'aprendre a aprendre. És **el procés d'escriptura un dels camps on es pot posar en pràctica aquestes estratègies de col·laboració.** Quan a un grup d'alumnes se'ls assigna l'escriptura d'un únic text, cada alumne n'ha de redactar un dels paràgrafs o fragments, per això les tasques de planificació i revisió dels textos hi juguen un paper determinant.

En referència a la planificació del text, aquest tipus **d'activitats d'escriptura col·laborativa obliguen els alumnes a plantejar-se qüestions de caràcter pragmàtic referents al**

**registre:** qui és el receptor del text que hem d'escriure? quin registre hem d'usar? **També els obliga a estructurar les idees que contindrà cada paràgraf si no volen incórrer en errors de cohesió textual.** Si observem el procés d'escriptura i de revisió del text, cada alumne haurà d'escriure el seu fragment de la millor manera possible i, a més, haurà d'assegurar-se que el que han escrit la resta dels seus companys estigui a l'altura. D'aquesta manera, **els alumnes actuen com a jutges i referents dins del procés d'escriptura, potenciant així l'avaluació reguladora.** Quan un alumne fa un errada en escriure un text (ja sigui de coherència, cohesió, adequació o correcció lingüística), la revisió i correcció d'aquesta equivocació per part d'un company en el mateix moment de l'escriptura resulta molt més útil que la correcció posterior per part del professor. Per descomptat que pot ser que una falta o equivocació passi desapercebuda als ulls de tot l'equip de treball, per això hi ha d'haver la revisió posterior per part del docent.

**A les nostres escoles les cròniques són una de les activitats més importants, amb la qual els alumnes desenvolupen la seva competència comunicativa a partir de l'experiència personal.** A les cròniques els alumnes reflexionen sobre fets que els han passat, és l'espai per explicar el món des del seu punt de vista, l'oportunitat per convertir-se en relators de la seva pròpia història. Les cròniques, moltes vegades, es realitzen mitjançant activitats d'escriptura col·laborativa. **Trobem en aquests textos l'exemple perfecte d'aprenentatge de les destreses comunicatives entre iguals.** Els alumnes planifiquen el seu escrit tot fent una llista de les idees que volen incloure-hi. Es reparteixen l'escriptura del text i es responsabilitzen de manera conjunta del seu lliurament. És justament per això que la revisió esdevé un mecanisme fonamental.

Un enfocament comunicatiu de l'ensenyament de llengües ha d'aprofitar al màxim els processos d'interacció ja siguin



orals o escrits. **El treball en entorns digitals d'aprenentatge, tan necessaris aquests últims temps, és també un excel·lent escenari per a posar en pràctica la interacció escrita.** La participació en fòrums o xats pot ser una eina potent per a la pràctica de l'expressió escrita i la comprensió lectora. Quan un grup d'alumnes han d'interactuar entre ells o amb algun dels seus professors, han d'aprendre a seguir les regles que regeixen els intercanvis comunicatius. **Aprendre a utilitzar un registre informal, però amb correcció lingüística, és també una competència essencial en un món cada vegada més connectat.** Volem que els nostres alumnes siguin capaços de parlar entre ells de manera distesa, en un registre informal i col·loquial, però mantenint la correcció lingüística, perquè aquesta forma més acurada està estretament relacionada amb la projecció de la imatge personal que fem de nosaltres mateixos.

Elaboració conjunta de discursos orals



Redacció col·laborativa de textos

# Entre iguals aprenem millor



Interaccions orals planificades



Interaccions escrites digitals

A **Garbí Pere Vergés**, conscients que ser competents lingüísticament és un dels reptes més importants que tenim plantejat en les nostres finalitats educatives, tenim en compte que **saber comprendre textos orals i escrits i saber expressar-se oralment i per escrit són competències fonamentals per créixer i formar-se al llarg de la vida**, i és per això que per tal d'assolir aquests objectius posem en pràctica processos d'interacció comunicativa tant orals com escrits.

---

# Una mirada crítica a les proves de Competències Bàsiques.

Fins als anys noranta el sistema educatiu s'havia mantingut al marge de les estadístiques i la pressió de dades, va ser just en aquest moment quan es van iniciar la política d'avaluar-ne els resultats. Era necessari implementar un sistema que ajudés a avaluar l'impacte i l'eficiència de les polítiques educatives i les despeses consegüents. En aquest context sociopolític es va crear el **Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu**, que tenia com objectiu analitzar i avaluar què es feia a les escoles per tal de valorar la incidència del nou sistema educatiu i així millorar la qualitat de l'ensenyament a Catalunya.

La seva creació coincidia en el mateix moment amb altres organismes internacionals, com l'OECD i la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) que inauguraven els seus programes d'avaluació estandarditzada de l'aprenentatge: PISA (2000) i TIMSS (1995). Mentre que PISA pretenia avaluar la competència lectora, matemàtica i científica dels alumnes de l'ESO, TIMSS aspirava a valorar només les competències cognitives matemàtiques i científiques dels alumnes de quart de primària i de segon de l'ESO. En paral·lel, a Catalunya també es van començar a avaluar les competències lingüístiques, matemàtiques i sociocientífiques, mitjançant les proves de Competències Bàsiques (CB) que seguien una lògica similar a PISA i TIMSS. En els tres casos es tracta de proves que combinen preguntes tipus test amb preguntes obertes, partint sempre d'enunciats interdisciplinaris i competencials, que fan referència a

situacions-problemes properes a la vida real dels alumnes. No es tracta, doncs, d'avaluar purament coneixements, sinó la capacitat dels alumnes de posar aquests coneixements i procediments en relació amb diferents situacions, fer raonaments i trobar solucions.

Els defensors de l'aplicació d'aquestes proves estandarditzades consideren que el seu impacte ha fet repensar el sistema educatiu, des de la formació dels mestres, fins al currículum, les metodologies d'ensenyament-aprenentatge o la inversió econòmica dedicada al sector. És interessant, per exemple, revisar "l'efecte PISA" que es va produir a Alemanya, on es van utilitzar els resultats obtinguts per plantejar una reforma profunda del sistema educatiu. A nivell de Catalunya, podríem parlar de "l'efecte Competències Bàsiques" ja que, **amb els resultats de les proves, els centres escolars poden detectar els seus punts forts i febles i promoure entre el claustre una reflexió pedagògica per iniciar un procés de millora en els diferents àmbits avaluats.**

D'entrada, sembla que aquestes proves externes hagin aportat aspectes positius al món de l'ensenyament, però hi ha veus dissidents que en critiquen l'efecte que tenen en els processos d'ensenyament-aprenentatge. Per exemple, la seva funció selectiva fa que es potenciï la competència entre països o entre centres escolars. A més, sembla que l'ensenyament es redueixi a un únic índex numèric que determina la qualitat de tot un procés d'ensenyament-aprenentatge molt més complex i, sobretot, més humà. Cal afegir-hi també que les proves estandarditzades són normatives, és a dir, tots els alumnes han de respondre les mateixes preguntes independentment de les seves necessitats i l'única adaptació amb què poden comptar els alumnes amb dificultats d'aprenentatge és disposar de més temps per fer-les.

És especialment aquest darrer punt el que fa necessari interpretar **les proves PISA, TIMMS i CCBB** de forma crítica ja

que no deixen de ser unes proves puntuals, externes i estandarditzades, les quals donen una informació molt concreta i limitada que caldria posar en el context personal de l'alumne i en el context socioeconòmic i pedagògic dels centres.

Per tots aquests motius, a les escoles Garbí Pere Vergés, que participen anualment en les proves de CB de 6è EP i 4rt d'ESO, interpretem aquests resultats com a indicadors quantitius i externs de qualitat de l'ensenyament, però sempre posant-los en relació amb d'altres aspectes, com per exemple, la metodologia docent o el currículum establert.

Si a més partim del fet que a les nostres escoles preparem per a la complexitat de la vida a través de 10 finalitats educatives, que inclouen competències interpersonals, socials, artístiques..., l'enfocament de les proves CB en les llengües, les matemàtiques i la ciència no reflecteixen l'aprenentatge integral que fan els nostres alumnes al llarg de la seva trajectòria. Això fa que les proves de CB es quedin curtes en avaluar el seu procés d'aprenentatge i que sigui necessari plantejar-se per què no existeixen avaluacions estandarditzades i internacionals que avaluin competències "suaus" (*soft skills*), com l'aprendre a aprendre, el treball en equip o la intel·ligència emocional.

Òbviament, és més senzill avaluar el raonament matemàtic i lingüístic d'un alumne, que no pas la seva sensibilitat artística, la seva empatia o el seu pensament creatiu. Per això, és necessari impulsar un canvi en les avaluacions estandarditzades, fet que sembla que es comença a produir. Per exemple, les proves PISA del 2021 ja inclouran unes preguntes a través de les quals es podrà inferir el pensament creatiu de l'alumne. També en el marc de les CB, s'ha fet una proposta d'avaluació diagnòstica a tercer de Primària que, a banda de les proves lingüístiques i matemàtiques, inclourà un treball en grup sota l'observació d'uns mestres que valoraran les competències socials dels alumnes mitjançant una rúbrica.

**A Garbí Pere Vergés veiem una oportunitat en aquest “efecte renovador de les CB”, i treballem, a partir de la reflexió pedagògica dels resultats obtinguts, per reforçar la metodologia, introduir canvis i innovacions pedagògiques, sempre des d’una mirada orientadora, per tal de garantir als nostres alumnes un procés d’ensenyament-aprenentatge que s’adapti a les seves necessitats.**

Així doncs, tot i les seves limitacions, entenem aquestes proves, i en concret les CB, com el que pretenen ser: una eina diagnòstica que permeti a l’escola fer una foto del nivell competencial dels alumnes per així introduir, si s’escau, canvis curriculars i metodològics a l’aula. Durant el curs 19-20, per exemple, vam constatar el bon rendiment assolit en l’àmbit de les llengües, especialment l’anglès, resultat que reflecteix els beneficis de treballar la competència anglesa des d’una metodologia activa.

D’altra banda, vam detectar dificultats en la comprensió lectora i a partir d’aquest curs 20-21 treballem la lectura i la interpretació de textos de forma interdisciplinària en un espai específic per a aquest aprenentatge. En l’àmbit matemàtic i científicotecnològic (CTM) vam observar dificultats persistents en la resolució i el raonament CTM; per aquest motiu, hem replantejat les metodologies docents en aquestes àrees i hem introduït un programa de millora que inclou, tant la formació del claustre com nous materials educatius, com l’Innovamat i l’Onmat, que estan a la disposició dels alumnes. A més, **a l’escola hem introduït d’altres plataformes digitals d’aprenentatge** per a l’àrea de les llengües (Snappet, Legiland i EnglishAula) per millorar-ne el treball específic.

Finalment, també hem apostat per fer una avaluació inicial de les CB al primer trimestre d’EP6 i ESO 4 amb l’objectiu de detectar quines són les necessitats de cada alumne i poder així individualitzar les intervencions pedagògiques al llarg del trimestre. Especialment després dels dos trimestres de

confinament del curs passat, aquesta avaluació inicial ha estat clau per impulsar reflexions pedagògiques sobre els continguts que s'han programat a les UTs 1 i 2, i la metodologia utilitzada; sobre si els alumnes realment han interioritzat els aprenentatges o potser han fet un aprenentatge més superficial que caldria revisar. O bé, si els resultats mostren un bon rendiment competencial, ens caldria reflexionar també sobre quins han estat els factors pedagògics que ens han portat a aquests resultats desitjables.

Ara per ara, sembla que les proves estandarditzades continuaran presents en el món educatiu com a indicadors de la qualitat docent. A Garbí Pere Vergés el nostre gran objectiu és formar els homes i dones del demà, per tant, valorem, més enllà del saber pensar, el saber sentir i el saber estar, i **som conscients que eduquem, no solament per aconseguir una bona puntuació en les CB, sinó per assolir una formació integral com a persones. Tanmateix, la nostra experiència ens demostra que, si els resultats de les CB s'utilitzen de forma estratègica, són una bona eina que pot ajudar a impulsar la reflexió pedagògica i el canvi educatiu a les nostres aules.**









