

## ELS MÒDULS INTEGRALS D'APRENTATGE (MIAPS)

Gonzalo Escobar Marulanda  
Universidad de Girona  
[gonzalo.escobar@udg.edu](mailto:gonzalo.escobar@udg.edu)

### Resum

El pressupòsit bàsic d'aquesta experiència és que el nou model d'Espai Europeu d'Educació Superior pretén un major equilibri entre l'aprenentatge de l'alumnat i l'ensenyament del professor, fent més èmfasi en el primer. En aquest context, hem desenvolupat una eina que denominem "mòduls integrals d'aprenentatge (MIAPS)". L'experiència s'ha desenvolupat en els estudis de criminologia que, com bé es sap, va néixer en la cruïlla entre el model actual i el model de Bolonya, d'imminent implantació. Atès que no tenia sentit implantar un estudi sobre la base d'un model que ja estava condemnat a desaparèixer, centrat fonamentalment en l'ensenyament d'un temari, i en el qual el crèdit es corresponia amb 10 hores de classe; vàrem adoptar per un sistema més pròxim al nou model, basat en les hores del treball de l'alumne (1 cr = 25h). En aquest context, varem considerar que el 50% de les hores de treball de l'alumne haurien de correspondre's amb hores de contacte amb el professor, de les quals, almenys el 30% haurien de ser sessions presencials i la resta de tutories. L'altre 50% haurien de correspondre a hores de treball autònom.

És precisament dintre d'aquestes hores de treball autònom que desenvolupem els MIAPS. Amb la finalitat d'homogeneïtzar l'estudi, es va establir que cada MIAP hauria de comportar unes 6 hores de treball de l'alumne. Els MIAPS són concebuts com a espais que combinen informació i activitat. Des d'aquest punt de vista, cada MIAP integra una unitat temàtica. En ella es recull la informació bàsica del tema i conté els vincles necessaris per a fitar adequadament el tema. Però addicionalment, el MIAP incorpora una sèrie d'activitats que es consideren necessàries i adequades per a aconseguir els coneixements i desenvolupar les competències vinculades al MIAP. Així, per exemple, si es pretén que una persona conegui els plantejaments d'una determinada teoria criminològica, el MIAP, a més de recollir la informació bàsica, relaciona, mitjançant vincles, altra informació que serveix per a contextualitzar el tema i ampliar i aprofundir la informació. Però el MIAP no es limita a un document que només proporciona informació, sinó que és també un document d'activitats. Si entre les competències relacionades està el treball en grup i l'anàlisi i resolució de problemes; el MIAP hauria d'incorporar, per exemple, un cas pràctic que han de treballar en grups i resoldre els problemes plantejats. El MIAP permet incorporar exercicis d'avaluació o autoavaluació.

Els MIAPS estan pensats com a eines (documents interactius) que permeten treballar i desenvolupar aquelles temàtiques o aspectes que, en principi, no són objecte de classes presencials. Deixant les sessions presencials per fer coses diferents a repetir "allò que el professor sap", i que generalment es pot trobar escrit. Des d'aquest punt de vista, els MIAPS són documents "complexos", en el sentit que incorporen una sèrie de recursos que van des de la informació a activitats d'avaluació o autoavaluació, passant per activitats de recerca, treballs en grups, elaboració de mapes conceptuals, etc. Així mateix, els MIAPS incorporen mecanismes que serveixen per a fer el seguiment de l'alumnat en el seu procés d'aprenentatge. Un aspecte important que vull ressaltar és que, entre els exercicis que

l'alumnat pot desenvolupar, està la possibilitat fer les aportacions als MIAPS, a partir del seu procés d'aprenentatge. Aquesta eina es combina perfectament amb una avaluació continuada i amb metodologies com el portafolio o l'e-portafolio. Cal advertir que els MIAPS no tenen relació amb el tradicional "apunts" de classe o amb una recopilació de materials de lectura, sinó que constitueixen uns veritables documents de treball. El suport dels MIAPS és virtual i l'alumnat accedeix de forma restringida mitjançant la seva clau.

### **Text de la comunicació**

#### Mòduls Integrals d'Aprenentatge (MIAP)

L'adopció i la construcció dels anomenats models de Bolonya i de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), no són processos exemptes de crítiques. Crec que hi ha crítiques que ens han de fer pensar en allò que volem i que estem fent. Em refereixo, per exemple, al desequilibri i fins i tot al sacrifici dels continguts i del coneixement envers de les habilitats. A la mercantilització de la Universitat i la seva funció social i de formació, enfocant-la fonamentalment al servei de l'empresa i centrada en la "empleabilitat". A voler fer un canvi en l'educació superior tan fonamental sense posar els recursos que es necessiten, apostant (de forma encoberta) a resoldre els problemes de professorat amb la fórmula empresarial de la precarietat, amb el risc de engegar un model condemnat al fracàs. Un fracàs que la societat no es pot permetre.

De totes formes, i com sempre que fem un exercici crític rigorós, no totes les transformacions que es proposen en aquest context incorren necessàriament en la mateixa crítica. Hem de ser capaços de diferenciar allò que és un desenvolupament o un canvi que considerem inadequat o criticable, d'allò que pot constituir un avanç. No hem de desconèixer que el model actual d'ensenyament superior al nostre país és clarament insatisfactori, en part per la manca de recursos, com s'ha denunciat històricament i en part, perquè necessita ajustar-se a les noves realitats. Des del començament de les discussions d'aquest canvi i en tots els fòrums, jornades, etc., als que vaig assistir, es deixava clar que aquest canvi era una bona ocasió per realitzar transformacions pedagògiques importants, però també es va advertir que el risc que existia de fer-lo servir de "tapadora" per fer transformacions no desitjables com les que es venen denunciant en diversos comunicats i manifestos. Per tant, i aquesta és la primera idea que vull deixar clara, aquesta proposta que presento no ve orientada ni per la "empleabilitat" de l'alumnat, ni pretén influir en l'equilibri entre coneixements i habilitats, sinó que està lligada a aquest intent d'aprofitar el canvi, per tal d'oferir noves formes d'aprenentatge. Aprenentatge que considerem que no ha d'enfrontar necessàriament els coneixements i les habilitats, com si fossin extrems contradictoris. Crec que, amb independència dels models, cada professor serà el que finalment determini aquest equilibri.

De fet, la proposta que ara presentem és una eina que va ser implementada en el model actual, en la llicenciatura de Criminologia de la UdG, però està pensada per fer-la servir, sense canvis, en el nou model.

Els MIAPS són una experiència orientada a l'aprenentatge per part de l'alumne. En aquest sentit, el MIAP no suposa un canvi o eliminació de la forma com el professor ha d'ensenyar. Tampoc es planteja com a una substitució de les classes, seminaris, o sessions presencials. És, senzillament, una eina complementària a aquesta activitat. Com a formulació de principis, crec imprescindible les sessions presencials en les que hi ha

interacció entre el professor i l'alumnat i entre l'alumnat mateix. Ara bé, també crec que el model tradicional en el que el professor es limita a repetir cada any allò que ja t'he escrit o que els alumnes es distribuïen com "els apunts" és un model fracassat i en bona part responsable de la manca de presència de l'alumnat a les classes. El contacte amb el professor i entre els propis alumnes no es pot limitar a "recitar" una informació. Considero que aquesta trobada ha de ser l'espai essencial de la docència; és a dir, en el que tingui lloc, de forma seriosa, la transmissió (no la simple repetició) i el treball conjunt d'un saber que ha de ser complex i ha d'estar integrat per totes les dimensions i variables. Amb tot, en aquest espai no pot transcorre tot l'aprenentatge, ni l'aprenentatge s'ha de limitar a "allò que hem vist a classe". D'una banda, perquè en algun cas, per poder treure tot el profit a una sessió presencial abans s'ha de llegir o s'ha de tenir certa informació o s'ha de treballar i reflexionar prèviament alguna cosa; i d'altre, perquè hi ha aspectes de l'aprenentatge que es poden assolir sense necessitat de que siguin "dictats" per un professor. En aquests espais complementaris és on està pensat els MIAPS.

Sóc conscient que el nou model de l'EEES s'ha utilitzat per remarcar una educació enfocada més en el procés d'aprenentatge per part de l'alumnat, que en el procés d'ensenyament per part del professor. Aquesta forma d'enfocar l'aprenentatge, evidentment s'ha discutit molt al llarg de tots aquests darrers anys en els fòrums als que he fet menció. També és cert que aquells fòrums no despertaven el interès i la participació que ara sembla existir. Cap de les crítiques que he llegit i que es recullen en diversos manifestos, plantegen una objecció directe a aquest enfocament. Personalment penso que aquestes dues dimensions: allò que fa el professor ("ensenyar") i en allò que fa l'alumne ("aprendre"), no són qüestions incompatibles sinó complementàries, per centrar l'atenció en la última dimensió, la del alumnat: això no vol dir necessàriament abandonar els coneixements envers les habilitats, ni canviar la docència pel control, ni enfocar l'educació i formació exclusivament als interessos de les empreses. No podem negar que el model actual desconexa completament aquesta segona dimensió i que, per tant, una crida a la reflexió i a trobar un equilibri és necessari, amb o sense Bolonya, amb o sense EEES. Els MIAPS estan pensats com a eina que permet treballar aquesta part de l'aprenentatge.

Dit això, i centrant-me en l'objecte d'aquest treball, vull presentar-vos una eina que denominem "Mòduls Integrals d'Aprenentatge" (MIAPS). La proposta deriva de l'experiència que s'ha desenvolupat en els estudis de criminologia que, com bé es sap, va néixer en la cruïlla entre el model actual i el model de Bolonya, d'imminent implantació. Atès que no tenia sentit implantar un estudi sobre la base d'un model que ja estava condemnat a desaparèixer, centrat exclusivament en l'ensenyament d'un temari, en el qual el crèdit es corresponia amb 10 hores de classe (un model que Europa no estava disposat a assumir com a indicador de qualitat); adoptem un sistema més pròxim al nou model, basat en les hores del treball de l'alumne (1 cr = 25h). En aquest context, varem considerar que el 50% de les hores de treball de l'alumne haurien de correspondre's amb hores de contacte amb el professor; de les quals, almenys, el 30% (del 50%) eren hores de classe i la resta de tutories. L'altre 50% es correspon amb hores de treball autònom. És precisament dintre d'aquestes hores de treball autònom en el que té cabuda els MIAPS.

Els MIAPS són una eina complexa que combina informació, reflexió i activitat. Com ja hem dit, hi ha una sèrie d'informació que bé per la seva senzillesa o bé pel seu caràcter de complementaritat, no cal que sigui el professor el que faci de difusor, ni cal invertir les hores de classe, un temps que s'ha de dignificar, per repetir alguna cosa que ja està publicada, reservant aquestes hores per aclarir aspectes que no han quedat clars, per

promoure la discussió (d'allò que prèviament han llegit), la reflexió conjunta, la creació, etc. És important que l'alumnat rebi informació complementària o que li serveixi per contextualitzar això que està aprenent. Però, el professor no hauria d'invertir necessàriament el temps de classe per difondre-la. Aquesta informació, una informació bàsica (no complexa) del tema, que conté els vincles (hipertext) necessaris per a contextualitzar adequadament el tema, és la que hauria de ser recollida en cada MIAP. No es tracta de fer una mena d'apunts, malgrat que el professor que vulgui desenvolupar les seves "llicions" pot fer-lo en els MIAPS. Cada MIAP hauria de donar la informació bàsica de cada unitat temàtica i addicionalment hauria de senyalar el camí (mitjançant vincles de hipertext) que l'alumnat ha de seguir si vol ampliar, aprofundir i contextualitzar el tema, a fi d'adquirir un coneixement i comprensió adequat.

Posem un exemple del que hem dit fins ara:

**Módulo Integral de Aprendizaje número: 4****Tema:****Teorías sociológicas****Título:**

La teoría ecológica de la escuela de Chicago

**Competencias:**

- Conocer los aspectos fundamentales de los planteamientos de la escuela de Chicago y la teoría ecológica;
- ejercitar la capacidad para extraer las consecuencias político-criminales de la teoría;
- desarrollar una actitud crítica frente a los postulados teóricos;
- desarrollar una actitud activa frente a la resolución de las cuestiones pendientes;
- desarrollar la capacidad y la actitud investigadora para conocer tanto los aspectos históricos como los planteamientos actuales de esta teoría.

**Desarrollo del módulo/ conceptos fundamentales:****Contexto:**

La ciudad de Chicago, como muchas otras ciudades de USA y de otros países, experimentó un marcado aumento de los flujos migratorios a finales del Siglo XIX y comienzos del XX, como consecuencia de la llamada segunda revolución industrial, lo que dio lugar a lo que algunos autores han venido a denominar "la segunda colonización".

En esta época la población de la ciudad de Chicago pasó de tener cerca de 110.000 a tener más de 3.300.000 habitantes, entre 1860 y 1930.

Por su parte, en la época, la ciudad de Chicago presenta elevados índices de pobreza, elevados índices de criminalidad; y en el contexto internacional, se presenta una fuerte crisis económica (años 30) y política (Primera Guerra Mundial).

"[...] nos encontramos en una época —los años treinta— en que los sociólogos académicos norteamericanos, quizá como resultado de la gran depresión y de las crisis sociales que se vivían en la época y con un gran temor al marxismo, consideraban como primera necesidad, estudiar el problema de la «desviación de las normas institucionales». De ahí su interés por fomentar reformas y proponer medidas para hacer ciertos ajustes en el orden institucional, a fin de reducir las manifestaciones que ellos llamaban «desorganización social», «conducta desviada» o incluso «anomia»" (R. del Olmo, 1979)

**Contenido**

Los planteamientos más sociológicos de la escuela positivista sentaron las bases para el desarrollo de esta teoría, concretamente la [escuela francesa de Lyon](#) ya había señalado que el medio ambiente era el caldo de cultivo en el que se desarrollaba la nocividad del delincuente.

Por su parte, desde [Durkheim](#) la sociología incorpora el estudio del castigo, y la función social del mismo, como un elemento clave del análisis sociológico. La desviación y el consecuente castigo pasan a ocupar un espacio fundamental en la sociología de la época, lo que a su vez constituye el desarrollo de una nueva perspectiva, alejada de los planteamientos del determinismo biológico, imperante hasta el momento en la ciencia criminológica. Desde esta perspectiva sociológica se desarrollan una serie de modelos explicativos del delito, entre los que hay que señalar los promovidos por la escuela de Chicago, la teoría de la asociación diferencial y la teoría de las subculturas criminales.

### **La teoría ecológica de la escuela de Chicago**

Los postulados de esta escuela se desarrollan en el contexto de la ciudad de Chicago de los años veinte y treinta, es decir, en pleno período de industrialización y urbanización, aumento de la densidad demográfica, crisis económica y empeoramiento de las condiciones de vida.



[Robert Ezra Park](#) (1864-1944) es considerado como un referente fundamental de la indicada escuela de Chicago.

La escuela de Chicago postula que: las formas como se organizan las grandes concentraciones de habitantes, y en ese sentido, las formas como finalmente se gestione los flujos migratorios, desde el punto de vista ecológico, pueden comportar la degradación de los lugares habitables, comportando degradación y desorganización social, la cual a su vez constituye un factor importante a la hora de analizar la criminalidad.

Desde el punto de vista ecológico, la ciudad constituye una unidad que debe y puede ser estudiada como unidad orgánica. En ella se producen los nuevos procesos de socialización, al igual que se originan los nuevos procesos de desviación social de los individuos.

Un primer factor, destacado por la teoría, para explicar los elevados índices de criminalidad (en Chicago de los años 20s) es el cambio social que representa el paso de la vida rural a la vida urbana. Las formas de control, las formas de transmisión de valores, y los cambios y transformaciones de los mismos, constituyen un elemento central de estudio. En las nuevas aglomeraciones urbanas las personas pueden desarrollar sus actividades por fuera del control de aquellos que tienen capacidad de control, un control que se difumina y se convierte en un control más abstracto, más impersonal, a través de leyes. En la línea de lo que acuñaría años después [Foucault](#), una nueva tecnología de poder que se ejerce mediante el control difuso del riesgo. Aglomeración y cambio de entorno, que genera igualmente una mayor desintegración moral, lo que se refleja, en palabras de Park, en un aumento de rupturas matrimoniales, aumento en el ausentismo escolar y en comportamientos delictivos (Park, 1915:595).

Para Burgess, desde una perspectiva ecológica, la desintegración moral a la que hacía referencia Park no se distribuye de forma homogénea en la ciudad, sino que la misma se concentra en diferentes zonas. Lo que se comprueba, tras los estudios de la escuela de Chicago en los que se describen las características y los procesos a través de los cuales se generan esas áreas.

De esta forma, se plasman las tesis básicas de esta teoría, al plantear la existencia de determinadas áreas en las ciudades, caracterizadas por: pobreza de sus habitantes; ser zonas de transición, con alta movilidad; heterogeneidad cultural; deterioro físico y delincuencia adulta, en las que los problemas de control están muy acentuados.

Entre los autores que desarrollaron investigaciones dirigidas a comprobar empíricamente estos postulados, se ha destacado la obra de [Shaw y McKey](#) (Shaw, Clifford R. and McKay, Henry D. *Juvenile Delinquency and Urban Areas*. (Chicago: The University of Chicago Press, 1969).

El estudio de estos autores caracterizó, las áreas más delictivas como aquellas en las que concurrían los siguientes aspectos...

La conclusión básica que se extrae de estos planteamientos es que, a diferencia de lo que se podía postular en la época, en la que la población de Chicago se vio incrementada de forma muy notoria, producto de un gran flujo migratorio, la criminalidad no se explica por el origen de las personas, sino por las condiciones de vida a las que se ve sometida en determinadas áreas de las ciudades.

### **Teoría de la desorganización social**

Sin lugar a dudas, desde Ferri, la pobreza, la imposibilidad de que una persona pueda satisfacer sus necesidades básicas, es un factor que se considera relevante a la hora de analizar la criminalidad. No obstante, los planteamientos de la escuela de Chicago y los planteamientos de la teoría de la desorganización social, plantean, a diferencia de Ferri, que no existe una correlación entre la pobreza y la criminalidad; que el pobre no se ve, por ser pobre, conducido irremediamente al delito. Por el contrario, sostienen que la criminalidad está correlacionada con un conjunto de condiciones relativas al grupo (ecológicas), que llevan a que una persona, persona pobre o no, realice comportamientos delictivos.

En definitiva, se pone de relieve que la forma en que una sociedad se organice y el hecho de generar áreas “guetos” en las que se concentren las condiciones (ecológicas) a las que han hecho referencia, que dificultan o impiden que la sociedad desarrolle sus valores y el control social sobre sus comportamientos; es el factor fundamental para explicar la existencia de criminalidad en esas zonas.

La consecuencia más relevante de este planteamiento es que, a diferencia de lo que se postula por las teorías positivistas, de corte individual; si se quiere prevenir la criminalidad la acción preventiva no debe estar orientada hacia el individuo delincuente, sino hacia la sociedad y su forma de organización, evitando que se desarrollen y concentren las características descritas por estos estudios.

En la actualidad, a partir de los años 80, la teoría ecológica ha tenido un marcado repunte. Los modernos postulados de esta teoría se han centrado en la verificación y actualización de de las características señaladas. En concreto, se han integrado como nuevas características a tener en cuenta: la homogeneidad social, familias monoparentales, densidad del barrio y tasas de criminalidad. Con todo, se sigue constatando que no existe una correlación entre los diferentes grupos étnicos y la criminalidad.

Ara bé, els MIAPS no es limiten a ser un text, amb hipertext, que només dona informació. Els MIAPS han d'incorporar esquemes, mapes conceptuals i qualsevol altre eina que el professor consideri adient per l'aprenentatge, la comprensió i l'anàlisi de les idees treballades. Evidentment cada MIAP s'inscriu dintre d'uns objectius concrets, la qual cosa determina els seus continguts i les eines més adients per tal d'assolir aquests objectius. El professor està obligat a pensar i definir, en cada MIAP les eines més adients.

En aquest cas, per exemple, el professor pot considerar important presentar l'esquema següent:

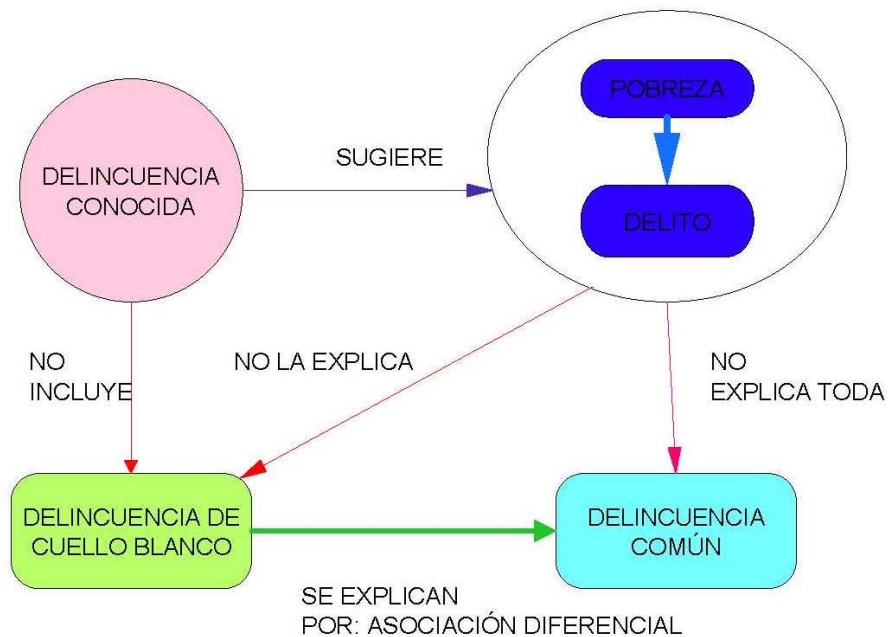
### Teoría de la asociación diferencial



Edwin Sutherland (1883-1950) estava igualment interessat en contrastar críticament que la criminalitat no veïa determinada ni per factors estrictament individuals ni per la pobresa.

Este autor senyala tres aspectos per los que identificar a la pobresa com a causa de la criminalitat es erròneu: en primer lloc, los estudis que pretenden avalar esta hipòtesis se basen en la població de delinqüents coneguts, aquells que han sigut identificats per el Sistema penal com delinqüents. Però esta delinqüència desconeix completament la criminalitat de coll blanc. En segon lloc, esta explicació no permet entendre la criminalitat de coll blanc, per lo que no pot considerar-se com una explicació general de la criminalitat i finalment, perquè ni siquiera permet explicar tota la criminalitat comú, tal i com ja havia demostrat la escola de Chicago.

Si accedim al link dels "tres aspectes" ens surt una imatge gràfica que ajuda a la comprensió i anàlisi del que s'està explicant:



Però el MIAP no es limita a ser un document que s'ha de llegir i que només proporciona informació, sinó que és un document per treballar, un document amb activitats. El MIAP incorpora una sèrie d'activitats que el professor considera necessàries i adequades per aconseguir i desenvolupar els coneixements i les competències vinculades al MIAP.

En aquest sentit convé tenir en compte que hi ha diferents tipus d'activitats. Per una banda, al llarg del MIAP es poden fer, allò que denomino "preguntes ràpides" que serveixen

per veure el seguiment dels alumnes als diversos MIAPS. Una qüestió àmpliament coneguda és que aquestes eines telemàtiques tenen l'inconvenient de deixar acumular la feina per l'últim moment. Un exemple d'aquestes preguntes seria:

**PREGUNTA RÁPIDA:** Indique si la siguiente afirmación es verdadera o falsa: Conforme a los estudios de la escuela de Chicago y al trabajo de Shaw y McKey, no se comprobó que exista una correlación entre una determinada minoría étnica y la delincuencia. (V) o (F)

D'altra banda, es poden incorporar a les MIAPS exercicis més complexos, que a la vegada poden ser avaluats o poden ser d'autoavaluació. En aquests exercicis es pot plantejar, per exemple, el treball d'una determinada lectura i el treball del MIAP:

**[EJERCICIO. Leer atentamente el texto: - José Cid Moliné y Elena Larrauri Pijoan (2001): *Teorías criminológicas*, cap. III (pág. 57-77). Bosch, Barcelona.].El alumnado deberá:**

- 1) Elaborar una lista con los conceptos (o ideas) básicos de la teoría.
- 2) Agrupar los conceptos según su proximidad
- 3) Enumerar los conceptos señalados
- 4) Proporcionar un ejemplo de cada concepto
- 5) Relacionar los diferentes concepto e destacando aquello que los conecta
- 6) Revisar y comprobar la agrupación y las relaciones hechas
- 7) Reflexione sobre el mapa elaborado y ultime las relaciones y conexiones que puedan añadirse]

Una altra modalitat d'exercicis que es poden incorporar són activitats d'avaluació:

**[Actividad evaluadora:**

Leed el siguiente artículo,



escuchad el siguiente registro



analizad, desde el punto de vista de los planteamientos de la escuela de Chicago, el caso del barrio del Raval.

“En la historia de Barcelona encontramos el barrio del Raval, como un espacio en el que se ubicaría lo que no tenía lugar en la Ciudad Vieja. Hasta la industrialización, la actividad básica del Raval era la agricultura. A partir del año 1774, empiezan a abrirse las primeras industrias, lo cual vino acompañado de un aumento de la población. La población del Raval se multiplicó por diecisiete entre principios del siglo XVIII, cuando todo eran prácticamente huertos, conventos, hospitales, y mediados del siglo XIX, con la importante presencia de fábricas y de viviendas obreras. Las brutales condiciones laborales que imponía la burguesía generaron los primeros conflictos de orden social y laboral, con respuestas como el incendio de la fábrica de Bonaplata en el año 1835. El barrio alcanzó densidades importantes; Pierre Vilar escribió en 1939: «El Raval abarca una densidad raramente superada en el mundo: 103.000 habitantes por kilómetro cuadrado». Esta realidad se



expresaba en importantes enfermedades y una esperanza de vida por debajo del resto de la ciudad. Así, cuando la burguesía se asentó en el Eixample, el Raval quedó rodeado de grandes rondas y avenidas, a modo de pantalla que esconde detrás un barrio obrero densificado y agitado urbanísticamente.”

1. ¿Consideráis que el barrio del Raval reúne las condiciones de lo que la escuela de Chicago denominó áreas desorganizadas?. Indicad cuales de las características consideráis que están presentes.

2. De acuerdo con los antecedentes de los últimos años de las intervenciones realizadas en el barrio del Raval:

Extracto de la Coordinadora Contra l'Especulació del Raval ([www.coordinadoraraval.org](http://www.coordinadoraraval.org)):

“¿Quiénes somos? Somos vecinos y vecinas preocupados y afectados por la especulación en el barrio del Raval (encarecimiento artificial de la vivienda). No somos una ONG ni expertos en política municipal. Como asamblea vecinal formamos, junto con otros colectivos, una red de información y asesoramiento mutuo, articulando iniciativas existentes en el barrio y en Barcelona. Con nuestras movilizaciones y acciones pretendemos dar voz y visibilidad a los afectados, difundir información crítica y defendernos contra el acoso económico-urbanístico del sistema.

¿Qué denunciarnos? [...] Estamos en contra de la gran ciudad deshumanizada que quieren imponernos el Ajuntament, la Generalitat y el Gobierno Central realizando las exigencias de las grandes empresas. Bajo estas condiciones se está desarrollando una especulación inmobiliaria salvaje en el barrio a causa de actuaciones públicas y privadas. Esto debe ser considerado como un delito social, porque tiene como consecuencia la expulsión de muchos vecinos del Raval, a los que se lleva lejos del barrio o a la marginación. Están cambiando a la fuerza el tejido social y el carácter del barrio para convertirlo en un gueto lúdico-cultural destinado a personas con mayor nivel adquisitivo, borrando su memoria histórica”.

Por otro lado, tenemos lo siguiente:

“El Raval concentra, en el imaginario de la ciudad, situaciones de conflicto y marginalidad que podríamos reconocer en todos los barrios de Barcelona. Independientemente de lo que digan los hechos parece que todo lo negativo de la ciudad suceda en el Raval.”

“[...] en el Mapa delictivo de Barcelona (con datos objetivos), el Raval tiene un 4,4% y l'Eixample un 20,7% mientras que el Mapa del miedo de Barcelona (con datos de percepción de los ciudadanos) el Raval tiene un 33,84% y l'Eixample un 1,46%”.

Analizad las limitaciones y críticas que se realizan a los planteamientos de la escuela de Chicago.

¿Qué críticas se pueden hacer a las intervenciones realizadas y las planificadas?

¿Cuáles de estas críticas pueden efectuarse igualmente a los planteamientos de la escuela de Chicago?

3. Ejemplificad y explicad intervenciones locales que se hayan realizado en centros urbanos que sean coherentes con los planteamientos de la escuela de Chicago. Justificad la elección].

Finalment, és important ressaltar que els MIAPS no són documents estàtics, que han de romandre inalterats una vegada han estat elaborats. Existeix la possibilitat que l'alumnat pugui enriquir els MIAPS, a partir del seu procés d'aprenentatge. En aquest sentit, una de les activitats planificades pot ser que l'alumnat, o un grup del mateix, faci una nova proposta de MIAP a partir de l'existent o que, mitjançant una eina semblant a wikipedia, pugui afegir aportacions a les MIAPS.

Com es pot veure fàcilment aquesta nova eina es combina perfectament amb una avaluació continuada i amb metodologies com el portafolio o l'e-portafolio. Evidentment, en la mesura que els MIAPS tenen un suport virtual i forma part de l'avaluació de l'alumnat, l'accés és restringit mitjançant una clau d'accés individual (*password*).

No voldria acabar sense fer referència a certes qüestions que si bé no són essencials i no formen part de les finalitats pedagògiques indicades, que constitueixen la finalitat bàsica d'aquesta eina, sí convé tenir-les en compte. En primer lloc, els MIAPS poden contribuir a fer una distribució més controlada i homogènia del temps de treball de l'alumnat. En aquest sentit, es pot determinar que cada MIAP incorpori unes determinades hores de treball de l'alumne. Això obliga al professorat, a l'hora de desenvolupar un MIAP, a reflexionar sobre les hores estimades de treball de l'alumne que el MIAP comportarà<sup>1</sup>. Evidentment, el MIAP no és una eina de càlcul d'hores de treball de l'alumne. El professor és qui ha de fer el càlcul de les hores que comporten les lectures i les activitats que s'han de desenvolupar, el temps de reflexió i anàlisi que s'estima comporta cada MIAP. Ara bé, permet un càlcul més acurat en la mesura que pot anar contrastant les estimacions en cada MIAP. En segon lloc, voldria cridar l'atenció sobre el disseny dels MIAP. La literatura sobre aquestes eines telemàtiques recalquen constantment la importància de dissenyar pàgines que siguin de fàcil utilització, que permetin una visualització que no comporti més esforç addicional que el que ja comporta el seus continguts. En aquest sentit hem d'evitar un document amb un únic bloc de text i hem d'introduir element que permetin una millor i més fàcil visualització i treball del MIAP.

## Conclusions

En primer lloc, considero que els professors hem de prendre consciència que la nostra feina no s'escapa amb "dictar/impartir una classe", en donar una determinada informació, sinó que la nostra feina també ha de tenir incidència en la fase de l'aprenentatge de l'alumnat, en la consecució del coneixement, sense que això vulgui dir retornar al control escolar. En aquest espai, de l'aprenentatge de l'alumnat, crec que les noves tecnologies donen eines noves que poden contribuir de forma important a aquesta finalitat. Els documents interactius i sobre tot els documents complexos i dinàmics són un clar exemple.

<sup>1</sup> Convé diferenciar allò que és una reflexió i una distribució adequada del temps de treball de l'alumne amb el control del mateix. En el model actual, la metodologia activa es tendeix a confondre amb incloure pràctiques i treballs, però el professorat no es preocupa, i sembla que alguns pensen que no s'ha de preocupar, si la feina que comporta les activitats que programa es corresponen al pes de la seva assignatura, ni si l'alumnat la pot assolir conjuntament a la resta d'assignatures. No dubto que 60 ECTS es corresponen amb un estudiant de temps complets, ara bé com qualsevol activitat humana, aquest temps ha de tenir una programació.

Si, a més a més, aquests documents els fem servir per elaborar un mòdul que integri un conjunt de coneixements i competències sobre el que han de treballar l'alumnat, tenim doncs allò que nomenem Mòdul Integral d'Aprenentatge (MIAP). D'altre banda, considero que els MIAP permeten donar a l'alumnat la informació bàsica que no cal repetir-la en classe, sinó que permet treballar sobre aquesta base; tanmateix, permeten orientar a l'alumnat per tal d'indicar el camí que poden seguir si volen contextualitzar, aprofundir o ampliar la informació i els coneixements donats; a la vegada, els MIAPS permeten proposar les activitats d'aplicació dels coneixements treballats, reflexió, comparació, anàlisi dels mateixos, de forma que l'alumnat pugui anar contrastant l'aprenentatge, la comprensió i la capacitat d'aplicació dels mateixos.

### Bibliografia

Calvo, M; Montijano, J. I; Rández, Luis. (2008) *Documentos interactivos en PDF: Envío de información a bases de datos en Internet*. Recuperat 27/4/2008 des de <http://ice.unizar.es/uzinnova/jornadas/pdf/56.pdf>

Castells, M. (2002) *"La dimensión cultural de Internet"*, Universitat Oberta de Catalunya, julio. Recuperat 27/4/2008 des de <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castells0502/castells0502.html>

Castells, M. (1999) *La Era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura: La sociedad Red*, México, Siglo XXI.

Poch, Jordi; Barrabés, Esther; Juher, David; Ripoll, Jordi; Soler, Jaume; Calsina, Àngel. (2006). *Acme 2.0 un sistema de evaluación continuada y ayuda a la resolución de problemas*. Recuperat 27/4/2008 des de <http://acme.udg.es/R0039.pdf>

Torres, R. M. (2005) *Sociedad de la información / Sociedad del conocimiento*. Recuperat 27/4/2008 des de <http://www.ub.es/prometheus21/articulos/obsciberprome/socinfsocon.pdf>

### Qüestions per al debat

Les qüestions fonamentals per al debat considero que van des de: plantejar-nos si la funció del professorat es limita a difondre informació o si va més enllà i ha de participar en que l'alumne adquireixi coneixements, en el sentit complex de la paraula, capacitant-lo per a la comprensió, l'anàlisi, però també per a la imaginació i la creació. Si hem de participar en aquest procés d'aprenentatge, hem de discutir si aquest espai en el que no tenim contacte directe de classe és un espai que es pot utilitzar mitjançant la programació d'activitats formatives. Altre qüestió a discutir, ja directament relacionada amb la proposta que ara fem, és si les noves tecnologies poden proporcionar eines útils pel aprenentatge i si aquests documents integrals i en concret els MIAPS son una eina útil i adequada per tal de col·laborar i contribuir en l'aprenentatge de l'alumnat. Acceptat això, resten un seguit d'aspectes, ja no directament relacionats amb les MIAPS, tals com les formes d'avaluació i autoavaluació que considerem adequades, utilització de les TICs, disseny, planificació i elaboració del documents, etc.