



Les Competències Bàsiques en l'Educació Primària a Catalunya: relació entre l'Escola i l'Esplai

Carles del Pozo i Ezpeleta

Dipòsit Legal: B 5488-2016

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

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

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tesisenxarxa.net) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

TESI DOCTORAL
CIÈNCIES HUMANES, SOCIALS I JURÍDIQUES



**LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES
EN L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA A CATALUNYA:
RELACIÓ ENTRE L'ESCOLA I L'ESPLAI**

DOCTORAND: Carles del Pozo i Ezpeleta

DIRECTORA: Dra. Rocío García i Carrión

Barcelona, 2015

Prohibida la reproducció total o parcial d'aquest text per mitjà d'impremta, fotocòpia, microfilm o altres, sense permís previ de la Universitat Internacional de Catalunya.

*"No podeu preparar els vostres alumnes per a
que construeixin demà el món dels seus somnis,
si vosaltres ja no creieu en aquests somnis;
no podeu preparar-los per a la vida, si no creieu en ella;
no podríeu ensenyar el camí, si esteu asseguts,
cansats i desanimats en l'encreuament dels camins."*

Célestin Freinet

Als meus pares,
Carlos i Isabel

Als meus avis,
Cándido, Jesús, Mercedes i Milagros

AGRAÏMENTS

A la Dra. Rocío García Carrión, directora de la tesi, pel seu suport i assessorament constants al llarg de tot el procés. Al Dr. Jaume Camps, tutor, pels seus consells i suport.

A la Maria València, expresidenta del MCECC, per la seva col·laboració incondicional i l'interès mostrat envers aquest projecte.

A la Susana, per ser la “culpable” d’haver iniciat aquesta aventura i perquè amb ella a prop sempre és tot molt més fàcil. Al Sergi, pel tram del camí que hem recorregut plegats.

A l’Adrià, el Jordi i l’Aleix, per la seva incansable dedicació en el procés de recerca de tots els esplais de Catalunya. Al Víctor, pel seu bon humor i saber treure sempre un somriure.

A l’Albert, per la seva imprescindible col·laboració informàtica en l’enviament de correus electrònics i per la seva disponibilitat constant.

Als mestres de l’Escola Pàlcam, per encoratjar-me a continuar endavant, i a la direcció del centre per la seva comprensió i per haver-me facilitat el camí en tot allò possible.

A tots als meus alumnes, tant als presents, com a aquells que han compartit aula amb mi en algun moment passat, perquè de tots ells he après sempre alguna cosa. I especialment als alumnes de 6è EP-A de l’Escola Pàlcam en el curs 2014-2015, per preguntar-me de tant en tant “Carles, acabes ja la tesi o què?”, des del dia que es van assabentar amb sorpresa que el seu “profe” també podia ser alhora estudiant.

A tots els monitors, directors, infants i familiars que participen en els esplais de Catalunya, perquè sense ells aquest treball no tindria sentit. I molt especialment

a totes aquelles persones que, d'una o altra manera, han participat en alguna fase del procés d'elaboració d'aquesta tesi.

Als monitors i monitores del Centre d'Esplai Mainada de Santa Coloma de Gramenet, per ensenyar-me dissabte rere dissabte, per haver pogut aprendre amb ells en cadascuna de les colònies que hem fet junts. A tots ells, per les seves aportacions i consells a l'hora de dur a terme aquest treball i la paciència que han tingut amb mi.

A la Mònica, pel seu suport i confiança permanents. Per encoratjar-me a seguir endavant i transmetre'm que no val la pena preocupar-se per res abans de temps.

A la Gemma, pels seus ànims sempre que els meus han defallit. Per fer-me veure que rendir-se no era una opció.

Al David, per posar calma i serenitat en els moments més obscurs. Per haver estat sempre al meu costat i ensenyar-me que els somnis es poden fer realitat.

Finalment, però no menys important, a la meva família, per haver contribuït a ser qui sóc i a haver arribat fins a aquí. Perquè sense ells el camí hagués estat més feixuc.

ÍNDEX

INTRODUCCIÓ	11
CAPÍTOL 1: Concepte de “competència”	19
1.1. Origen i primeres aproximacions al terme	20
1.1.1. El terme “competència” al llarg de la història	20
1.1.2. Emmarcament inicial del terme “competència”	22
1.1.3. Definicions de “competència” en diferents àmbits	25
1.2. Competència i educació	34
1.2.1. Finalitats de l’educació	35
1.2.2. Concepcions de l’aprenentatge	43
1.3. Tipus de competències	56
1.3.1. Classificació i característiques de les diferents competències	56
1.3.2. Competències bàsiques	61
1.4. Síntesi	66
CAPÍTOL 2: Les competències bàsiques en diferents àmbits	67
2.1. El projecte DeSeCo de l’OCDE	68
2.1.1. Context que emmarca el projecte DeSeCo	68
2.1.2. Selecció i definició de les competències bàsiques del projecte DeSeCo	70
2.2. Les competències bàsiques a la Unió Europea	75
2.2.1. Fonamentació prèvia a l’establiment de les competències a la UE	75
2.2.2. Selecció i definició de les competències bàsiques a la UE	79
2.3. Les competències bàsiques a Espanya	82
2.3.1. Marc legislatiu de referència previ a l’establiment de les competències bàsiques	82
2.3.2. L’establiment de les competències bàsiques	87
2.4. Les competències bàsiques a Catalunya	98
2.4.1. Marc legislatiu de referència	99

2.4.2. Selecció i definició de les competències bàsiques per a l'Educació Primària a Catalunya	103
2.5. Síntesi	110
CAPÍTOL 3: Contextualització: l'educació en el lleure i els centres d'esplai	111
3.1. L'educació en el lleure	112
3.1.1. Concepte de temps lliure i lleure	114
3.1.2. Finalitats de l'educació en el lleure i legislació de referència	121
3.2. L'educació en l'esplai	129
3.2.1. Història dels esplais	130
3.2.1.1. Antecedents: els orígens de les colònies de vacances a Europa	130
3.2.1.2. Inici i evolució de les colònies de vacances a Catalunya	143
3.2.1.3. Naixement i evolució dels esplais	150
3.2.2. Definició d'esplai i trets característics	157
3.2.3. Fonaments educatius dels centres d'esplai	163
3.3. Síntesi	171
CAPÍTOL 4: Disseny de la investigació	173
4.1. Objectius i pregunta de recerca	173
4.2. Metodologia	175
4.3. Anàlisi bibliogràfica i documental	179
4.4. Selecció de la població general d'estudi	182
4.5. Tècniques de recollides i anàlisi de dades	185
4.5.1. Qüestionaris	186
4.5.1.1. Mestres	193
4.5.1.2. Directors	197
4.5.2. Entrevistes semiestructurades	203
4.5.3. Observació participant	210
4.6. Criteris de rigor científic	215
4.7. Aspectes ètics de la investigació	219

CAPÍTOL 5: Resultats	221
5.1. Qüestionaris	222
5.2. Entrevistes	241
5.3. Observacions	278
CAPÍTOL 6: Discussió i conclusions	295
6.1. Discussió	296
6.2. Principals contribucions d'aquest estudi	299
6.3. Recomanacions i propostes	310
6.4. Futures línies d'investigació	314
CAPÍTOL 7: Fonts documentals	317
ANNEXOS	337
Annex 1. Població general de l'estudi	339
Annex 2. Competències bàsiques i subcompetències	345
Annex 3. Qüestionaris	355
Annex 3.1. Qüestionari adreçat als esplais: "dades bàsiques de l'esplai"	356
Annex 3.2. Qüestionari adreçat als directors: "mestres i pedagogs a l'esplai"	358
Annex 3.3. Qüestionari adreçat als mestres	359
Annex 3.4. Qüestionari adreçat als directors: "activitats a l'esplai"	362
Annex 4. Models d'entrevistes	365
Annex 5. Model consentiment informat entrevistes	389
Annex 6. Transcripció selectiva de les entrevistes	393
Annex 6.1. Transcripció selectiva de les entrevistes per perfils	394
Annex 6.2. Transcripció selectiva de les entrevistes per competències	427

Annex 7. Anotacions obtingudes a les observacions	453
Annex 7.1. Anotacions obtingudes a les observacions per activitats	454
Annex 7.2. Anotacions obtingudes a les observacions per competències	474
Annex 8. Correus electrònics informatius	489
Annex 9. Fitxes d'activitats	495

ÍNDEX DE TAULES

1.1. Altres termes relacionats amb el concepte de “competència” segons la RAE	23
1.2. Camp semàntic del terme “competència” en espanyol	24
1.3. Definicions de competència en l'àmbit professional	26
1.4. Anàlisi de les definicions de competència en l'àmbit professional	27
1.5. Definicions de competència en l'àmbit educatiu	29
1.6. Anàlisi de les definicions de competència en l'àmbit educatiu	30
1.7. Proposta de definició de “competència” en l'àmbit educatiu	31
1.8. Els quatre pilars de l'educació de Jacques Delors	40
1.9. Síntesi de les finalitats de l'educació segons els diferents organismes revisats	42
1.10. Concepcions sobre la realitat social i els seus enfocaments de l'aprenentatge	44
1.11. Classificació de competències dins l'àmbit professional	58
1.12. Proposta de classificació de les competències dins l'àmbit educatiu	61
1.13. Aspectes fonamentals d'una competència bàsica	65
2.1. Definició de l'OCDE de la Competència de la Categoria 1	72
2.2. Definició de l'OCDE de la Competència de la Categoria 2	73
2.3. Definició de l'OCDE de la Competència de la Categoria 3	74
2.4. Definició de les competències bàsiques a la Unió Europea	81
2.5. Lleis espanyoles prèvies a l'establiment de les competències bàsiques	83
2.6. Lleis espanyoles que estableixen les competències bàsiques	87
2.7. Definició de les competències bàsiques a Espanya establertes per la LOE	92
2.8. Relació entre les competències LOE i les competències LOMCE	96
2.9. Definició de les competències bàsiques a Espanya establertes per la LOMCE	97
2.10. Definició dels quatre àmbits de les competències bàsiques a Catalunya	105
2.11. Definició de les competències bàsiques a Catalunya	106

2.12. Quatre eixos dels processos d'ensenyament i aprenentatge	108
2.13. Comparativa entre les competències en diferents àmbits	110
3.1. Xarxa de relacions entre les tres modalitats d'educació	113
3.2. Proposta clàssica de classificació del temps	115
3.3. Proposta moderna de classificació del temps	116
3.4. Relació entre l'educador i l'educand	129
3.5. Any de realització de les primeres colònies en diferents països d'Europa	135
3.6. Dades de les principals federacions d'esplai de Catalunya del curs 2013-2014	157
3.7. Espais on els centres d'esplai desenvolupen les seves activitats	163
4.1. Resum de les tècniques desenvolupades per a la recollida d'informació	185
4.2. Competències bàsiques i subcompetències	187
4.3. Tipologies d'activitats desenvolupades en els esplais	189
4.4. Perfil dels participants en les entrevistes semiestructurades	205
4.5. Categories, subcategories i indicadors d'anàlisi de les entrevistes	209
4.6. Resum de les observacions participants	212
4.7. Criteris de rigor de les metodologies quantitativa i qualitativa	215
5.1. Medianes de la intensitat amb què es treballen les subcompetències en cada activitat	223
5.2. Medianes de la intensitat amb què es treballen les competències en cada activitat	223
5.3. Freqüència amb què es desenvolupen les diferents activitats	225
5.4. Intensitat amb què es desenvolupen les subcompetències	227
5.5. Intensitat amb què es desenvolupen les competències bàsiques	227
5.6. Intensitat amb què es desenvolupen les subcompetències dins la seva competència bàsica	228
5.7. Comparativa entre els tres models competencials de l'esplai	230
5.8. Prova U de Mann-Whitney per a les diferents activitats segons l'ideari de l'esplai	234
5.9. Prova Kruskal-Wallis per a les diferents activitats segons la població de l'esplai	237

5.10. Prova Kruskal-Wallis per a les diferents activitats segons el nivell socioeconòmic de l'esplai	240
5.11. Indicadors identificats en les diferents entrevistes	242
5.12. Dades sobre els indicadors identificats en les diferents entrevistes	244
5.13. Indicadors identificats en les diferents observacions	279
5.14. Dades sobre els indicadors identificats en les diferents observacions	281

ÍNDIX DE FIGURES

1.1. Interacció entre elements que configuren una competència	33
1.2. Triangle interactiu del constructivisme	50
1.3. Unitats d'interacció	53
1.4. Contextos d'interacció, aprenentatge i desenvolupament	54
2.1. El marc de referència conceptual i articulador de DeSeCo	70
2.2. Les competències bàsiques en el currículum	109

ÍNDEX DE GRÀFIQUES

5.1. Comparativa entre competències bàsiques	231
5.2. Comparativa entre subcompetències bàsiques	231
5.3. Indicadors de cadascuna de les competències identificats a les entrevistes	245
5.4. Indicadors de cadascuna de les subcompetències identificats a les entrevistes	245
5.5. Indicadors de cadascuna de les competències identificats a les observacions	282
5.6. Indicadors de cadascuna de les subcompetències identificats a les observacions	282

INTRODUCCIÓ

A. Presentació

Aquesta tesi doctoral s'emmarca dins l'àrea d'estudi de l'educació, i posa el seu èmfasi en dos contextos determinats: l'educació formal, l'escola, i l'educació no formal, concretament l'educació en el lleure que es desenvolupa des dels centres d'esplai. El nexse d'unió entre ambdós àmbits girarà al voltant de les competències bàsiques.

D'aquesta manera, es pretén estudiar la relació entre les competències desenvolupades en els esplais amb les vuit competències bàsiques establertes a l'etapa d'Educació Primària a Catalunya, tot intentant esbrinar si la participació activa en un centre d'esplai per part dels infants afavoreix l'assoliment d'aquestes competències bàsiques.

Per dur a terme aquesta tasca es planteja, en un primer moment, una revisió teòrica sobre el concepte general de competència, així com de les vuit competències bàsiques de l'escola. D'altra banda, es desenvoluparà el marc teòric sobre l'educació en el lleure en general i l'àmbit de l'esplai en particular. Pel que fa a la metodologia d'estudi, es conjugaran tècniques quantitatives, qüestionaris, amb d'altres de qualitatives com són les entrevistes i les observacions.

Amb tot, aquest estudi se centra en l'àmbit geogràfic de Catalunya i pren com a objecte d'estudi les competències que es desenvolupen a l'Esplai i la seva influència per afavorir el desenvolupament de les competències bàsiques en l'etapa de l'Educació Primària en l'actualitat.

B. Justificació

El present estudi troba la seva justificació en la meua vinculació amb els dos àmbits educatius en què posa l'èmfasi aquest treball: per una banda, com a mestre de Primària en una escola i, d'altra banda, com a monitor i director d'esplai. L'experiència en ambdós contextos posa de manifest que no es poden viure com a realitats deslligades l'una de l'altra i que, tal com afirmen diversos autors (Aubert, Flecha, Garcia, Flecha & Racionero, 2010; Subirats & Albaigés, 2006), l'educació integral dels infants de la nostra societat fa necessari treballar conjuntament en una mateixa direcció. I és que, tal com apunten Soto & Espido (1999), l'educació que s'imparteix des de l'escola no és suficient per fer front a totes les necessitats formatives. Segons Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls (2002), l'aprenentatge depèn cada vegada més de la coordinació entre allò que succeeix en el centre escolar i fora d'ell.

Si es parla d'educació en el lleure infantil i juvenil a Catalunya és gairebé impossible no pensar en l'esplai. Aquesta institució compta amb una llarga tradició, i ha hagut de passar per diferents fases i moments abans d'arribar a l'actualitat que li han atorgat elements diferencials, enfront d'altres ofertes educatives, ja sigui dins o fora de l'àmbit català. En línia amb les aportacions de diversos autors (Batlle & Carrasco, 2009; Garreta, 2006; Puig & Vila, 2005) l'esplai ha demostrat ser capaç d'avançar i perdurar al llarg del temps des que es va gestar el seu embrió amb la celebració de les primeres colònies a Catalunya, l'any 1893, d'adaptar-se a cadascun dels moments que li ha tocat viure i superar els no pocs entrebancs amb què s'han anat trobant des que van iniciar la seva tasca de manera estable a partir de la dècada de 1960. I tot això, sense perdre la seva essència i compromís inicial amb la societat i l'educació dels seus infants i joves. Si les primeres colònies tenien un caràcter purament assistencial, salvant totes les distàncies i tenint en compte el context actual, l'esplai d'avui en dia, en molts aspectes, continua assumint les demandes i els reptes que d'altres institucions de caire educatiu no poden o no saben donar-hi resposta.

Tot i això, moltes vegades l'escola és considerada com el pilar fonamental de la formació dels infants, reduint la tasca de l'esplai a un passatemps puntual on nens i nenes van a divertir-se. Bé és cert que a l'esplai, històricament, se li ha atribuït una important rellevància, pel que fa l'adquisició d'uns hàbits i valors que fomenten l'autonomia i convivència dels infants amb els altres membres del seu entorn (Batlle & Carrasco, 2009; Canet et al., 2015; Pujol, 1997), però el present estudi pretén determinar si aquesta és la contribució fonamental de l'esplai en la formació dels seus infants o si, a més a més, ofereix altres beneficis educatius que no siguin els recollits fins al moment dins la literatura sobre l'educació formal en general, i sobre el món de l'esplai en particular.

Amb tot, per tal de posar en sintonia el desenvolupament educatiu en els dos contextos, l'escola i l'esplai, i poder valorar si els dos àmbits es retroalimenten mútuament, es prendran com a referència les competències bàsiques descrites en el currículum actual per a l'Educació Primària a Catalunya. Aquestes competències, doncs, serviran com a base i punt de partida per descriure quines són les aportacions educatives que ofereix l'esplai, per tal de determinar la seva incidència dins la tasca que ja es duu a terme des de l'escola. D'aquesta manera, la comparació entre els dos contextos educatius es duu a terme mitjançant les competències bàsiques, ja que aquestes ofereixen una nova manera d'entendre l'educació que va més enllà de la transmissió d'uns sabers i continguts que els infants hauran d'anar acumulant al llarg de la vida (Coll & Martín, 2006; Escamilla, 2008; Zabala & Arnau, 2007).

Fins fa pocs anys, les teories dels aprenentatges que impregnaven el sistema educatiu havien estat elaborades a la societat industrial. La manera industrial de producció (divisió del treball, especialització, institucions socials especialitzades) requeria formes de transmissió cultural en concordança amb les necessitats d'aquella nova societat (Delacôte, 1997). De la mateixa manera que l'arribada de la societat industrialitzada va suposar grans transformacions en el conjunt dels processos educatius, l'adveniment d'una nova societat, coneguda com a la societat de la informació, requereix, també, canvis en aquests processos (Castells, 2005; Monereo, 2005). És així com l'evolució de

la societat ha conduït cap a un canvi de paradigma en la manera d'aprendre vers concepcions dialògiques de l'aprenentatge (Aubert et al., 2010; Flecha, 1997) que implica, entre d'altres coses, un currículum basat en competències.

D'aquesta manera, doncs, diversos autors (Gardner, 1995; Goleman, 1997; Orts, 2011) afirmen que actualment ja no es conceben als nens i nenes com a éssers buits de continguts que s'han d'omplir amb uns sabers necessaris. Infants amb una única intel·ligència, tractats tots d'igual manera per un sistema educatiu incapaç d'apreciar, valorar i aprofitar les diferències i les característiques específiques de cadascun d'ells. Avui en dia, s'entén que aquest sistema educatiu ha de donar una resposta diferenciada a les diverses necessitats i capacitats de tothom. No es pretén que els infants siguin uns simples contenidors de coneixements, sinó que siguin capaços d'aplicar-los, per tal de resoldre les diferents situacions que se'ls hi vagin plantejant al llarg de la vida.

En definitiva, amb un sistema educatiu basat en les competències bàsiques es pretén atendre a la globalitat dels infants, transcendint les àrees curriculars tradicionalment establertes. L'assoliment d'aquestes competències per part dels infants possibilita el seu correcte desenvolupament integral, no només durant la seva etapa escolar sinó, sinó al llarg de la vida i en multitud de contextos. Aquest fet, doncs, possibilita que siguin les competències bàsiques el nexce que serveixi d'unió entre els dos àmbits, per tal d'analitzar la tasca educativa que es duu a terme des dels espais, posada en relació amb aquella que es realitza des de l'escola.

C. Estructura de la tesi

El present projecte d'investigació compta amb l'estructura que es detalla tot seguit:

- CAPÍTOLS 1, 2 i 3: Fonamentació teòrica.

En aquests capítols es duu a terme la fonamentació teòrica de l'estudi. D'aquesta manera, el capítol 1 gira al voltant del concepte de "competència": l'origen del terme i una primera aproximació al concepte, la relació existent entre les competències i el món de l'educació i, finalment, els diferents tipus de competències. En el capítol 2 es descriu el procés de selecció i definició de les competències bàsiques ens els àmbits de l'OCDE, la Unió Europea i Espanya, per acabar exposant el desenvolupament de les competències bàsiques a Catalunya, tot fent al·lusió al marc legislatiu de referència i a la selecció i definició de les competències bàsiques que s'ha dut a terme per a l'Educació Primària. El capítol 3 contextualitza el marc on es duu a terme el present estudi, l'esplai, tot realitzant una aproximació al concepte de temps lliure i lleure, la seva evolució històrica, així com els seus principals trets característics.

- CAPÍTOL 4: Disseny de la investigació.

En aquest capítol, primerament s'estableixen els objectius i la pregunta de recerca que donen sentit a aquest estudi. A continuació es descriu la metodologia de recerca, així com les fonts documentals bàsiques, emprades per a la realització d'aquesta tesi. Seguidament es presenta la població general que s'ha pres en consideració i, finalment, s'exposen els diferents instruments que s'han dissenyat per a la recollida i anàlisi de les dades sobre les que se sustenta aquesta investigació.

- CAPÍTOL 5: Resultats.

En aquest capítol s'exposen els resultats obtinguts de l'anàlisi de les dades quantitatives i qualitatives recollides mitjançant els diferents instruments. S'ofereix una exhaustiva anàlisi de la informació extreta a través de qüestionaris adreçats a mestres i a directores d'esplai, entrevistes a

persones de diferents perfils relacionades amb el món de l'esplai i, finalment, observacions participants de diferents activitats.

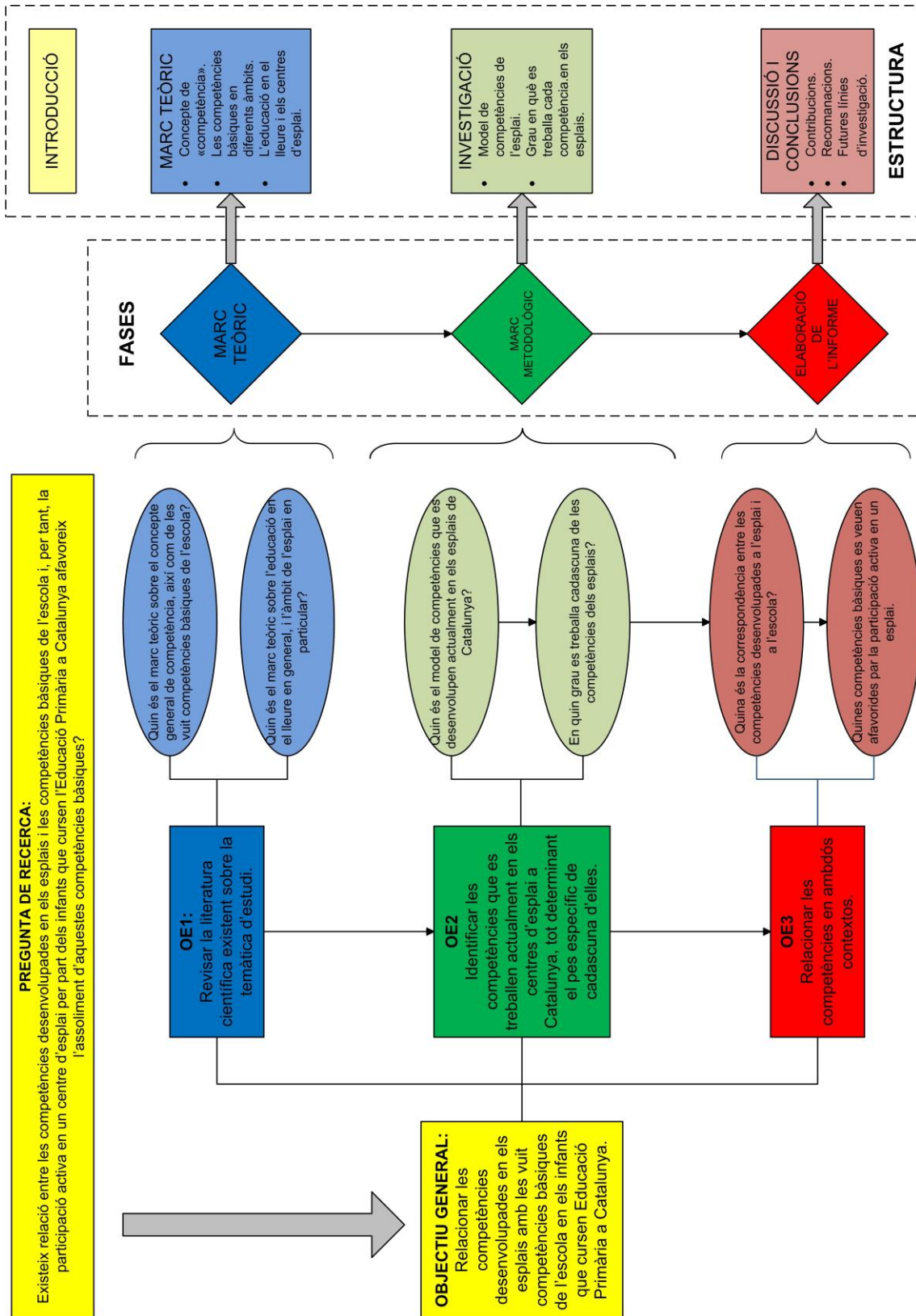
- **CAPÍTOL 6: Discussió i conclusions.**

Finalment, es presenta la discussió, la qual posa en relació els resultats obtinguts i presentats al capítol 5 amb la fonamentació teòrica de la tesi. Seguidament, es dedica un apartat a destacar les principals contribucions que se'n deriven de la realització d'aquest estudi, les quals condueixen a la proposta d'unes recomanacions encaminades a la millora de l'esplai en particular i del món de l'educació en general. Es finalitza amb la presentació de les possibles futures línies d'investigació que se'n deriven de l'estudi.

- **CAPÍTOL 7: Fonts documentals**

És en aquest capítol on es recull la referència de totes les fonts documentals, emprades per a la realització de l'estudi.

D. Mapa conceptual de la tesi



1. CONCEPTE DE “COMPETÈNCIA”

El primer pas que cal donar en aquest treball, l'objecte d'estudi del qual són les competències bàsiques, i concretament aquelles centrades dins l'àmbit de l'Educació Primària a Catalunya, és detenir-se en el propi concepte de “competència”. És per això que en el transcurs del present capítol es fa una revisió sobre l'origen i les primeres aproximacions al terme, per tal d'endinsar-se, posteriorment, en la relació existent entre el concepte de competència i l'educació. S'acaba, finalment, amb l'anàlisi d'algunes propostes de classificació i definició dels diversos tipus de competències, que s'han dut a terme des de diferents àmbits, tot aprofundint sobre el concepte de “competència bàsica”.

1.1. ORIGEN I PRIMERES APROXIMACIONS AL TERME

El concepte de competència, tot i que ho pugui semblar, no és pas nou. Altra cosa és la conceptualització que se li ha atorgat avui en dia des de diferents àmbits. Tal com s'exposa en aquest apartat, el terme competència es remunta a l'antiga Mesopotàmia, prop de 1800 anys a.C. És des d'aquest moment on comença un breu repàs de la història del terme, per tal d'acabar exposant sota quin punt de vista s'entén actualment el concepte de competència, tasca gens fàcil, atenent a la diversitat d'autors i institucions que intenten donar-hi resposta.

1.1.1. El terme “competència” al llarg de la història

Tal com apunta Mulder (2007), el primer ús del concepte “competència” es troba dins l'obra de Plató (Lisis 215 A, 380 a.C.). L'arrel de la paraula és “*ikano*”, un derivat d’”*iknoumai*”, que significa “arribar”. L'antic grec tenia un equivalent per a “competència”, que és “*ikanótis*”. Es tradueix com a la qualitat de ser “*ikanos*” (capaç), destresa, tenir l'habilitat d'assolir quelcom. “*Epangelmatiki ikanoita*” significa capacitat o competència professional, i no s'ha de confondre amb el terme “*dexiotis*”, més relacionat amb la intel·ligència.

Però fins i tot abans d'això, el Codi de Hammurabi¹ (1792-1750 a.C.) fa esment a un concepte comparable. En l’”*Epilogue*”, un text traduït al francès, es pot llegir: “*Telles sont les décisions e justice que Hammurabi, le roi compétent, a établies pour engager les pays conformément à la vérité et à l'ordre équitable*”, és a dir, “*Aquestes són les decisions de justícia que Hammurabi, rei competent, ha establert per encaminar el país d'acord amb la veritat i amb l'ordre correcte*”.

¹ El Codi de Hammurabi és un dels conjunts de lleis més antics que s'han trobat i un dels exemplars millor conservats d'aquest tipus de documents, creats en l'antiga Mesopotàmia, i que es basa en l'aplicació de la llei del Talió a casos concrets.

La competència va aparèixer en llatí en la forma de “*competens*”, que era concebut com el ser capaç i estar autoritzat legalment, i en la forma de “*competentia*”, entès com a la capacitat, l'aptitud i permís. Tobón (2006) assenjala que el terme “competència” prové del llatí “*cum*” i “*petere*”, “capacitat per concórrer, coincidir en la direcció”. Significa, doncs, la capacitat de seguir en una trajectòria definida: una situació de comparació directa i situada en un moment determinat.

En el segle XVI aquest concepte ja estava reconegut en anglès, francès i holandès. En neerlandès, per exemple, el terme “competència” es va emprar per primera vegada l'any 1504. En aquesta mateixa època es data l'ús de les paraules “*competence*” i “*competency*” en l'Europa occidental.

Tal com apunten Zabala & Arnau (2007), a principis de la dècada dels setanta del segle XX, sorgeix el terme “competència” dins l'àmbit de les empreses, per tal de designar allò que caracteritza a una persona capaç de dur a terme una tasca concreta de manera eficient. Des d'aquell moment, el terme s'ha anat estenent de manera generalitzada, de manera que avui en dia es fa difícil trobar una proposta de desenvolupament i formació professional que no estigui estructurada al voltant de les competències. És així, doncs, com en el món empresarial es parla de gestió per competències, formació de competències, desenvolupament professional per competències, anàlisi de competències, etc.

No gaire més tard, aquestes idees comencen a ser emprades en el sistema escolar, inicialment en els estudis de formació professional i, posteriorment, es van estendre de manera generalitzada a la resta d'etapes i nivells educatius. Segons aquests mateixos autors (Zabala & Arnau, 2007), és per això que s'intenta identificar les competències bàsiques de l'ensenyament, s'inicien avaluacions internacionals basades en el domini de competències, a la universitat s'elaboren estudis basats en competències i, de manera cada vegada més generalitzada, els currículums oficials de molts països es reescriuen en funció del desenvolupament de competències.

1.1.2. Emmarcament inicial del terme “competència”

La definició del terme “competència” ha estat des de sempre un assumpte controvertit, tal com apunten diversos autors (Attewell, 2009; Coll, 2007; Garagorri, 2007; Pérez Gómez, 2007; Tiana, Moya & Luengo, 2011). Existeixen tantes definicions, com autors han intentat donar resposta a aquesta qüestió. Prieto (1997), conscient d'aquest alt grau de desacord afavorit per la polisèmia del concepte, ja va distingir sis accepcions diferents: autoritat, capacitació, competició, qualificació, incumbència i suficiència.

El terme “competència” ha estat objecte de nombrosos intents de definició des de diferents àmbits. Per tal de realitzar una primera aproximació, l'Institut d'Estudis Catalans (2013), per exemple, defineix aquest concepte de la següent manera:

Dret de decidir, sia en virtut d'una autoritat legal, sia en virtut d'un reconegut coneixement de la matèria. // Fet d'entendre pregonament d'una matèria”, tot definint el terme “competent” com a “Pertanyent a algú en virtut d'un dret. // Que té legalment el dret de decidir. // Que té competència en una matèria. // Reconegut apte per a una professió, un ofici, entès en una matèria, etc.

Segons apunten Álvarez et al. (2008), es tracta d'una paraula habitual en el llenguatge col·loquial, on s'entén com a “fer bon ús de funcions i atributs” o també com a “disputa, rivalitat”. En el present estudi, però, es prendrà com a referència la primera d'aquestes accepcions, la qual queda definida dins del Diccionari de la Llengua de la Real Academia Española (2012), de la següent manera:

- Incumbència.
- Perícia, aptitud, idoneïtat per fer quelcom o intervenir en un assumpte determinat.
- Àmbit legal d'atribucions que corresponen a una entitat pública o a una autoritat judicial o administrativa.

Cal assenyalar, també, que amb freqüència es relaciona el terme “competència” amb d’altres com capacitat, habilitat, destresa, etc., termes que en el Diccionari de la Real Academia Española (2012) no apareixen clarament diferenciats, com es pot observar en la taula 1.1. D’aquesta manera la capacitat es defineix com a aptitud, l’aptitud com a capacitat competent, l’habilitat com a capacitat, la destresa com a habilitat o la competència com a aptitud.

Taula 1.1. Altres termes relacionats amb el concepte de “competència” segons la RAE²

Competència	Perícia, aptitud, idoneïtat per fer quelcom o intervenir en un assumpte determinat.
Perícia	Saviesa, pràctica, experiència i habilitat en una ciència o art.
Aptitud	Capacitat per operar competentment en una determinada activitat.
Capacitat	Aptitud, talent, qualitat que disposa a algú per al bon exercici d’alguna cosa.
Talent	Aptitud (capacitat per a l’acompliment o exercici d’una ocupació).
Habilitat	Capacitat i disposició per a alguna cosa.
Destresa	Habilitat, art, finor o propietat amb què es fa alguna cosa.

FONT: Real Academia Española (2012).

Tal com conclouen Halász & Michel (2011), aquesta vaguetat terminològica que envolta al terme “competència” també es dona dins l’àmbit internacional. D’aquesta manera, per exemple, la pàgina web de la IATE (InterActive Terminology in Europe) tradueix de l’anglès al francès la paraula “*competence*” com a “*compétence*”, però també tradueix com a “*compétence*” el terme anglès “*skill*”, fet que demostra que a França els dos mots són emprats de manera indiscriminada dins el món educatiu.

² Totes les cites i referències incloses en el present estudi han estat traduïdes al català pel propi investigador.

En aquesta línia, Lévy-Leboyer (2003) pren com a objecte d'estudi l'ús que realitzen del concepte de "competència" diferents institucions i agents socials, per poder analitzar, d'aquesta manera, el camp semàntic que hi ha associat, pel que fa tant al llenguatge quotidià, com en diferents àmbits de l'acció humana. Aquestes accepcions queden recollides dins la taula 1.2.

Taula 1.2. Camp semàntic del terme "competència" en espanyol

ACCEPCIONS	EXEMPLES	USUARIS
AUTORITAT	<ul style="list-style-type: none"> - Estar sota la competència d'algú. - La competència del cas està sota la meva jurisdicció. - Aquestes muntanyes estan sota la competència d'aquesta comunitat 	Comitès d'avaluació UICP
CAPACITACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> - La seva competència informàtica són hores davant del PC. - És un incompetent perquè no està preparat. - Va demostrar la seva competència lingüística parlant anglès. - Ens en fiem de la seva competència resolent assumptes. 	RR. HH. MTSS-INEM MEC-FP AA. SS.
COMPETICIÓ	<ul style="list-style-type: none"> - S'està posant a prova a través de la competència. - Gràcies a la competència disminueixen els preus. - Cal anar per endavant per guanyar competència. - És resultat d'una dura competència estratègica. 	Producció i ventes
QUALIFICACIÓ	<ul style="list-style-type: none"> - El vam contractar per la seva competència professional. - La seva competència efectiva prova la seva gran qualitat. - La seva competència li permetrà arribar molt amunt. - A competències iguals, retribucions equivalents. 	RR. HH. MTSS-INEM MEC-FP AA. SS.
INCUMBÈNCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Tals assumptes són de la meva pròpia competència. - Aquests continguts són de la teva competència. - Allò que ens hi juguem és una qüestió de competències. - Estem ampliant el nostre àmbit de competències. 	AA. SS. UICP
SUFICIÈNCIA	<ul style="list-style-type: none"> - Han certificat la seva competència laboral per a aquest lloc. - Aquestes competències marquen els mínims en aquest treball. - Si li treuen aquestes competències, el lloc perd estatus. - L'anàlisi funcional de les competències. 	MTSS-INEM MEC-FP AA. SS.
AA. SS. = Agents socials: CEOE, CEPYME, CIG, CC. OO., UGT. MEC-FP = Ministeri d'Educació i Ciència, Formació Professional. MTSS-INEM = Ministeri de Treball i Seguretat Social - Institut Nacional d'Ocupació. RR. HH. = Experts en Recursos Humans. UICP = Unitat Interministerial per a les Qualificacions Professionals.		

FONT: Lévy-Leboyer (2003, p.9).

Després d'aquesta anàlisi del camp semàntic associat al terme de “competència”, l'autor extreu dues conclusions:

- El terme “competència” es refereix al conjunt d'accions o decisions que una persona o institució pot adoptar. En aquest sentit, “tenir competència” és poder decidir sobre quelcom.
- El terme “competència” es refereix a la manera en què una persona o institució utilitza les seves possibilitats de decisió per adoptar “bones” decisions. En aquest sentit, “tenir competència” és sinònim de posseir un saber.

Moya & Luengo (2011) intenten conjugar en un sol terme ambdós significats, posant de relleu que el terme “competència” es refereix a tot allò que fa possible que una persona o institució faci un bon ús del seu poder de decisió o d'acció.

1.1.3. Definicions de “competència” en diferents àmbits

Tal com s'ha mostrat en l'apartat anterior, es fa difícil dur a terme una única definició de competència, ja que aquesta en dependrà directament de la concepció del terme que es prengui com a punt de referència, l'àmbit on es faci servir. Amb tot, l'exposició, seguidament, de diferents exemples concrets ajudaran a clarificar el concepte i a apreciar la gran complexitat que comporta. En les taules 1.4 i 1.6 es pot observar l'anàlisi d'aquestes definicions, tot destriant aquells aspectes claus, ja sigui en el seu caràcter semàntic o estructural, que contribuirà a la comprensió general del concepte.

A. Algunes definicions de “competència” dins de l'àmbit professional

Segons posa de relleu Pérez Gómez (2007), tal com ja s'ha esbossat en l'apartat 1.1.1, l'enfocament de competències es va fer popular als Estats Units cap a l'any 1970 en el moviment de formació professional dels docents basat en competències. Posteriorment, i de la mà de la formació professional, es torna a posar de moda en la dècada de 1990 amb el sistema nacional de

qualificacions professionals en el Regne Unit i altres moviments similars en diferents països del món anglosaxó, preocupats per definir estàndards de competències i perfils competencials per facilitar el desenvolupament i la formació de capital humà i professional adequat a la competitivitat de l'economia global.

En la taula 1.3 es presenta un recull de diferents definicions del concepte de “competència”, elaborades per institucions i autors rellevants que, d'una manera o una altra, es troben relacionats amb l'àmbit laboral o de la formació professional:

Taula 1.3. Definicions de competència en l'àmbit professional

AUTORS	DEFINICIONS
McClelland (1973)	Allò que realment causa un rendiment superior en el treball.
McLeary (dins Cepeda, 2005)	La presència de característiques o l'absència d'incapacitats que fan a una persona adequada o qualificada per dur a terme una tasca específica o per assumir un rol definit.
Organització Internacional del Treball (2004)	Capacitat efectiva per dur a terme exitosament una activitat laboral plenament identificada.
Ministeri de Treball i Assumptes Socials – Govern d'Espanya (RD 797/1995)	La capacitat d'aplicar coneixements, destreses i actituds al desenvolupament de l'ocupació que es tracti, incloent-hi la capacitat de resposta a problemes imprevistos, l'autonomia, la flexibilitat, la col·laboració amb l'entorn professional i amb l'organització del treball.
Institut Nacional d'Ocupació (1995)	Les competències professionals defineixen l'exercici eficaç de les capacitats que permeten el desenvolupament d'una ocupació, respecte als nivells requerits en la feina. És quelcom més que el coneixement tècnic que fa referència al saber i al saber fer. El concepte de competència abraça no només les capacitats requerides per a l'exercici d'una activitat professional, sinó també un conjunt de comportaments, facultat d'anàlisi, pressa de decisions, transmissió d'informacions, etc., considerats necessaris per al total desenvolupament.
Tremblay (1994)	Un sistema de coneixements, conceptuals i de procediments, organitzats en esquemes operacionals i que permeten, dins d'un grup de situacions, la identificació de tasques-problemes i la seva resolució per a una acció eficaç.
Le Boterf (2000)	Competència és la seqüència d'accions que combina diversos coneixements, un esquema operatiu transferible a una família de situacions. [...] La competència és una construcció, és el resultat d'una combinació pertinent de diversos recursos (coneixements, xarxes d'informació, xarxes de relació, saber fer).

FONT: Elaboració pròpia a partir de les definicions de diversos autors i institucions.

La taula 1.4 recull una anàlisi, que desglossa les diferents definicions, per tal d'extreure'n, comparativament, els elements principals de cadascuna d'elles. Així doncs, la revisió d'aquestes definicions dins l'àmbit laboral aporten les següents conclusions:

- Les competències tenen com a finalitat la realització de tasques professionals eficaces o excel·lents.
- Les tasques estan relacionades amb les especificacions d'una ocupació o desenvolupament professional clarament definit, és a dir, un context concret d'aplicació.
- Les competències impliquen una posada en pràctica d'un conjunt de coneixements, habilitats i actituds.

Taula 1.4. Anàlisi de les definicions de competència en l'àmbit professional

	QUÈ ÉS?	PER A QUÈ?	DE QUINA MANERA?	ON?	PER MITJÀ DE QUÈ?
McClelland		Causar un rendiment superior		A la feina.	
McLeary	Presència de característiques o absència d'incapacitats.	Persona adequada per dur a terme tasques específiques			
OIT	Capacitat efectiva	per dur a terme una activitat laboral plenament identificada.	Exitosament.		Capacitats, coneixements i actituds.
MTAS	Capacitat.	El desenvolupament de l'ocupació que es tracti.			Coneixements, destreses i actituds.
INEM	Exercici de les capacitats.	Permeten el desenvolupament d'una ocupació.	Eficaçment.	Respecte als nivells requerits en la feina.	Abraça les capacitats i un conjunt de comportaments.
Tremblay	Capacitat.	La identificació de tasques-problemes i la seva resolució.	Acció eficaç.	Dins d'un grup de situacions.	Coneixements conceptuals i procediments organitzats en esquemes operacionals.
Le Boterf			Mobilització de recursos que només és pertinent en una situació.		Accions que combinen diversos coneixements. Esquema operatiu transferible a una família de situacions.

FONT: Adaptació Zabala & Arnau (2007).

B. Algunes definicions de “competència” dins de l'àmbit educatiu

En la conceptualització del terme “competència” dins l'àmbit educatiu, es pot observar com les definicions recullen les idees principals de les formulades en el món del treball, però adoptant nivells de major profunditat i extensió en el camp d'aplicació i, en alguns casos, precisant la forma en què es mobilitzen els components de les competències.

En la taula 1.5 es presenta un recull de diferents definicions del concepte de competència, elaborades per institucions i autors rellevants que, d'una manera o una altra, es troben relacionats amb l'àmbit educatiu:

Taula 1.5. Definicions de competència en l'àmbit educatiu

AUTORS	DEFINICIONS
Consell d'Educació de la UE (2001)	La suma de coneixements, destreses i característiques individuals que permeten a una persona realitzar accions.
Eurydice (2002)	Les capacitats, coneixements i actituds que permeten una participació eficaç en la vida política, econòmica, social i cultural de la societat.
OCDE (2002)	<p>L'habilitat d'assolir amb èxit les exigències complexes, mitjançant la mobilització dels prerequisits psicosocials. D'aquesta manera s'emfatitzen els resultats que l'individu aconsegueix a través de l'acció, selecció o manera de comportar-se segons les exigències."</p> <p>Cada competència és la combinació d'habilitats pràctiques, coneixements (inclosos coneixements tàcits), motivació, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials i de comportament que poden mobilitzar-se conjuntament per tal que l'acció realitzada en una situació determinada pugui ser eficaç.</p>
El document marc per al Currículum Basc (Departament d'Educació - Govern Basc, 2005)	<p>La capacitat per fer front amb garanties d'èxit a tasques simples o complexes en un context determinat.</p> <p>Una competència es compon d'una operació (una acció mental) sobre un objecte (que és allò que habitualment s'anomena coneixement) per tal d'assolir un fi determinat.</p>
Departament d'Ensenyament (2004)	La capacitat de l'alumnat per posar en pràctica d'una manera integrada coneixements, habilitats i actituds de caràcter transversal, és a dir, que integren sabers i aprenentatges de diferents àrees, que sovint s'aprenen no només a l'escola i que serveixen per resoldre problemes diversos de la vida real.
Monereo (2005)	Estratègia i competència impliquen repertoris d'accions apreses, autoregulades, contextualitzades i de domini variable, etc., mentre que l'estratègia és una acció específica per resoldre un tipus contextualitzat de problemes, la competència seria el domini d'un ampli repertori d'estratègies en un determinat àmbit o escenari de l'activitat humana. Així doncs, algú competent és una persona que sap "llegir" amb gran exactitud quin tipus de problema és aquell que es planteja i quines són les estratègies que haurà d'activar per tal de resoldre'l.
Perrenoud (2001)	Competència és l'aptitud per fer front eficaçment a una família de situacions anàlogues, mobilitzant a consciència i de manera alhora ràpida, pertinent i creativa, múltiples recursos cognitius: sabers, capacitats, microcompetències, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d'avaluació i de raonament.

FONT: Elaboració pròpia a partir de les definicions de diversos autors i institucions.

La taula 1.6 recull una anàlisi, que desglossa les diferents definicions, per tal d'extreure'n, comparativament, els elements principals de cadascuna d'elles. Tot seguit, a la taula 1.7 es duu a terme una síntesi que recull aquests elements principals, per tal de presentar una proposta de definició de “competència” dins l'àmbit educatiu.

Taula 1.6. Anàlisi de les definicions de competència en l'àmbit educatiu

	QUÈ ÉS?	PER A QUÈ?	DE QUINA MANERA?	ON?	PER MITJÀ DE QUÈ?
Consell Europeu		Permeten realitzar accions			Coneixements, destreses i característiques individuals
Eurydice		Permeten participar eficaçment en la vida política			Capacitats, coneixements i actituds
Projecte DeSeCo OCDE	Habilitat	Assolir amb èxit exigències complexes			Prerequisits psicosocials, habilitats pràctiques, coneixements, motivacions, valors, actituds i comportaments
Currículum Vasc (document marc)	Capacitat	Per fer front a tasques simples o complexes	Amb garanties d'èxit	En un context determinat	Operació (una acció mental) sobre un objecte (que és allò que habitualment s'anomena coneixement) per tal d'assolir un fi determinat
Departament Ensenyament		Per resoldre problemes diversos de la vida real			Coneixements, habilitats i actituds de caràcter transversal
Monereo	Domini	Resolució de problemes		En determinat àmbit o escenari de l'activitat humana	Ampli repertori d'estratègies
Perrenoud	Aptitud	Per fer front eficaçment a una família de situacions anàlogues	Mobilitzant a consciència i de manera ràpida, pertinent i creativa		Múltiples recursos cognitius: sabers, capacitats, microcompetències, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d'avaluació i de raonament.

FONT: Adaptació Zabala & Arnau (2007).

Taula 1.7. Proposta de definició de “competència” en l'àmbit educatiu

És la capacitat o habilitat	QUÈ
L'existència en les estructures cognoscitives de la persona de les condicions i recursos per actuar. La capacitat, l'habilitat, el domini, l'aptitud.	
d'efectuar tasques o fer front a situacions diverses	PER A QUÈ
Assumir un rol determinat; una ocupació, respecte als nivells requerits; una tasca específica; realitzar accions; participar en la vida política, social i cultural de la societat; complir amb les exigències complexes; resoldre problemes de la vida real; fer front a un tipus de situacions.	
de manera eficaç	DE QUINA MANERA
Capacitat efectiva; de manera exitosa; exercici eficaç, assolir resultats i exercir-los excel·lentment; participació eficaç; mobilitzant a consciència i de manera ràpida, pertinent i creativa.	
en un context determinat	ON
Una activitat plenament identificada; en un context determinat; en una situació determinada; en un àmbit o escenari de l'activitat humana.	
i per això és necessari mobilitzar actituds, habilitats i coneixements	PER MITJÀ DE QUÈ
Diversos recursos cognitius, prerequisits psicosocials; coneixements, destreses i actituds; coneixements, destreses i característiques individuals; coneixements, qualitats, capacitats i aptituds; els recursos que mobilitza, coneixements teòrics i metodològics, actituds, habilitats i competències més específiques, esquemes motors, esquemes de percepció, avaluació, anticipació i decisió; comportaments, facultat d'anàlisi, presa de decisions, transmissió d'informacions; habilitats pràctiques, coneixements, motivació, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials; ampli repertori d'estratègies; operacions mentals complexes, esquemes de pensament; sabers, capacitats, microcompetències, informacions, valors, actituds, esquemes de percepció, d'avaluació i de raonament.	
al mateix temps i de manera interrelacionada.	COM
De manera integrada; orquestrada.	

FONT: Zabala & Arnau (2007, p. 43-44).

Partint d'aquesta síntesi i situant-se en l'àmbit educatiu, concretament dins d'una escola que pretén formar per a la vida, Zabala & Arnau (2007) proposen la següent definició de competència:

La competència ha d'identificar allò que necessita qualsevol persona, per tal de donar resposta als problemes als quals farà front al llarg de la seva vida. Així doncs, competència consistirà en la intervenció eficaç en els diferents àmbits de la vida mitjançant accions en què es mobilitzin, al mateix temps i de manera interrelacionada, components actitudinals, procedimentals i conceptuals (p. 45).

Duent a terme una lectura i revisió d'aquesta definició de "competència" es poden identificar els aspectes següents:

- Les competències són accions eficaces per fer front a situacions i problemes de diferent tipus, que obliguen a emprar els recursos que es disposen.
- Per donar resposta als problemes que plantegen aquestes situacions és necessari estar disposat a resoldre'ls amb una intenció definida, és a dir, amb unes actituds determinades.
- Una vegada mostrats la disposició i el sentit per a la resolució dels problemes plantejats, amb unes actituds determinades, és necessari dominar els procediments, habilitats i destreses que implica l'acció que s'ha de dur a terme.
- Per tal que aquestes habilitats arribin a bon fi, s'han de dur a terme sobre uns objectius de coneixements, és a dir, uns fets, uns conceptes i uns sistemes conceptuals.
- Tot això s'ha de realitzar de manera interrelacionada: l'acció implica una integració d'actituds, procediments i coneixements.

En aquesta línia, es troba rellevant la definició de competència que duu a terme Víctor Manuel Boullosa Martínez (dins Hernández, 2011) quan proposa:

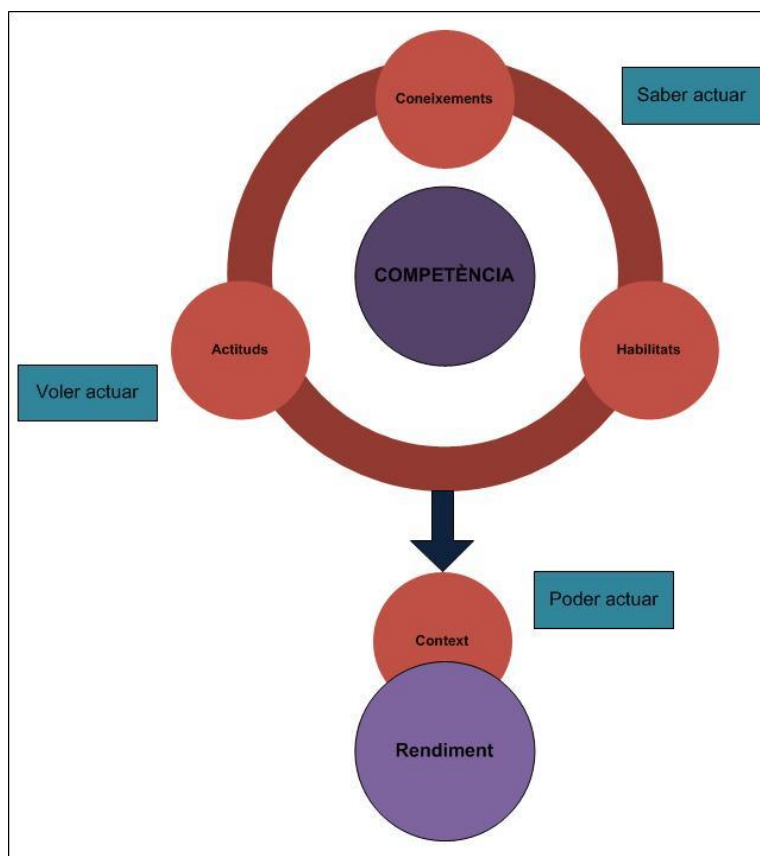
Una competència és la capacitat d'emprar un conjunt d'habilitats, coneixements i actituds per resoldre amb eficàcia una situació de la vida personal, familiar, acadèmica o social de l'alumne. Implica saber (habilitats i coneixements), voler (actitud) i poder actuar (context) (p. 18).

Així doncs, s'apunta que una competència és un conjunt d'habilitats, coneixements i actituds que impliquen:

- *Saber actuar*: Fa referència a la capacitat que posseeix l'individu per realitzar una determinada acció. Té a veure amb les habilitats i coneixements que posseeix i la seva perícia a l'hora de conjugar aquests recursos cognitius amb l'exigència de la tasca.
- *Voler actuar*: Fa al·lusió al factor actitudinal, no només a la motivació interna que troba l'individu per realitzar l'acció, sinó amb l'autoestima i l'autoconcepte que l'individu s'ha creat de sí mateix.
- *Poder actuar*: Aquest darrer factor té en compte el context específic on s'executa l'acció i els mitjans i recursos amb què compta l'individu per dur-ho a terme.

Quan es parla de competències, per tant, s'al·ludeix a uns determinats elements que interactuen entre sí, tal com es mostra en la figura 1.1.

Figura 1.1. Interacció entre elements que configuren una competència



FONT: Hernández (2011, p. 19).

1.2. COMPETÈNCIA I EDUCACIÓ

Moya & Luengo (2011) apunten que la impressió general és que l'ús del terme "competència" en l'àmbit de l'ensenyament obeeix a una colonització ideològica del món laboral sobre el món acadèmic. Aquesta impressió justifica moltes vegades, a més a més, el rebuig vers el terme, tot i que aquesta impressió no s'acaba d'ajustar als fets.

En aquesta línia, Bernstein (1998) publica que el discurs pedagògic de les competències fa la seva aparició en la segona meitat del segle XX, i ho fa simultàniament en diferents disciplines relacionades amb el camp de l'educació:

- Lingüística: competència lingüística (Chomsky).
- Psicologia: competència cognitiva (Piaget).
- Antropologia social: competència cultural (Levi-Strauss).
- Sociologia: competència dels membres del grup (Garfinkel).
- Sociolingüística: competència comunicativa (Dell Hymes).

L'ús del terme "competència" dins l'educació obligatòria compta amb una disputa sobre el seu enquadrament més apropiat:

- *Tradició progressista*: Fa de l'ensenyament un procés d'adquisició del saber, basant-se en la reconstrucció de l'experiència.
- *Tradició conservadora*: Fa de l'ensenyament un procés de transmissió d'un contingut considerat valuós més enllà de qualsevol experiència individual.

En aquest apartat es posa èmfasi en la relació existent entre les competències i el món de l'educació, tot fent, primerament, un repàs de les finalitats que persegueix, o que hauria de perseguir, el sistema educatiu, segons organismes nacionals i internacionals de rellevància (ONU, UNICEF, UNESCO), pas previ a la selecció i definició de les competències bàsiques que han d'impregnar qualsevol sistema educatiu. En segon lloc, es presenten les teories de l'aprenentatge més destacades i influents en l'educació contemporània, per tal de tenir present com aquestes han influït en la

concepció i selecció de les competències bàsiques, incloses dins dels diferents currículums educatius.

1.2.1. Finalitats de l'educació

Per tal de poder seleccionar i definir aquelles competències a les quals el sistema educatiu ha de donar-hi resposta caldrà, abans de res, situar quina ha de ser la finalitat de l'educació. Al llarg dels anys, són molts els organismes nacionals i internacionals que han exposat els seus plantejaments ideològics relacionats amb aquesta finalitat, en funció del model de societat que han defensat i del tipus de ciutadà que han pretès formar.

Tot seguit, es presenta un recull d'aquestes idees i concepcions més importants i destacades, formulades per diferents organismes internacionals, que deriven en la necessitat d'establir un model educatiu basat en competències.

A. Declaració Universal dels Drets Humans (ONU, 1948)

En l'article 26.2 d'aquest Tractat Internacional que constitueix la carta magna dels Drets Humans a nivell internacional es declara que:

L'educació ha de tendir al ple desenvolupament de la personalitat humana i al reforçament del respecte dels Drets Humans i de les llibertats fonamentals. Ha d'afavorir la comprensió, la tolerància i l'amistat entre totes les nacions i tots els grups socials o religiosos, i la difusió de les activitats de les Nacions Unides per al manteniment de la pau.

B. Convenció sobre els Drets dels Infants (UNICEF, 1989)

La Convenció sobre els Drets dels Infants, aprovada el 1989, estableix, dins l'article 29.1, algunes de les finalitats que ha de perseguir l'educació:

Els Estats membres convenen que l'educació de l'infant ha d'anar adreçada a:

- a. Desenvolupar tant com es pugui la personalitat, el talent i la capacitat mental i física de l'infant.*
- b. Infondre en l'infant el respecte envers els seus pares, la seva pròpia identitat cultural, llengua i valors, i envers els valors nacionals del país on viu, del país d'on podria procedir i envers les civilitzacions diferents de la seva.*
- c. Preparar l'infant a una vida responsable en una societat lliure, amb esperit de comprensió, pau, tolerància, igualtat entre els sexes i amistat entre tots els pobles, grups ètnics, nacionals i religiosos i persones d'origen indígena.*

C. Conferència Mundial sobre Educació per a Tots (UNESCO, 1990)

En aquesta Conferència Mundial sobre Educació per a Tots, celebrada a Jomtien (Tailàndia), entre els dies 5 i 9 de març de 1990, es va intentar donar a la noció d'educació fonamental, l'accepció més àmplia possible. D'aquesta manera, en els seus articles 2 i 3 queden recollides les següents idees:

Article 1: Satisfacció de les necessitats bàsiques d'aprenentatge.

- 1) Cada persona -nen, jove o adult- haurà d'estar en condicions d'aprofitar les oportunitats educatives oferides per satisfer les seves necessitats bàsiques d'aprenentatge. Aquestes necessitats abracen, tant les eines essencials per a l'aprenentatge (com la lectura i l'escriptura, l'expressió oral, el càlcul, la solució de problemes), com els continguts bàsics de l'aprenentatge (coneixements teòrics i pràctics, valors i actituds) necessaris per tal que els éssers humans puguin sobreviure, desenvolupar plenament les seves capacitats, viure i treballar amb dignitat, participar plenament en el desenvolupament, millorar la qualitat de la seva vida, prendre decisions fonamentals i continuar aprenent. L'amplitud de les necessitats bàsiques d'aprenentatge i la manera de satisfer-les varien segons cada país i cada cultura i canvien inevitablement amb el transcurs del temps.*
- 2) La satisfacció d'aquestes necessitats confereix als membres d'una societat la possibilitat i, alhora, la responsabilitat de respectar i enriquir la seva herència cultural, lingüística i espiritual comú, de promoure l'educació dels altres, de defensar la causa de la justícia social, de*

protegir el medi ambient i de ser tolerant amb els sistemes socials, polítics i religiosos que difereixen dels propis, vetllant pel respecte dels valors humanistes i dels drets humans comunament acceptats, així com de treballar per la pau i la solidaritat internacionals en un món interdependent.

- 3) Altre objectiu, no menys essencial, del desenvolupament de l'educació és la transmissió i l'enriquiment dels valors culturals i morals comuns. En aquets valors assenta la societat la seva identitat i la seva dignitat."*
- 4) L'educació bàsica és més que una finalitat en sí mateixa. És la base per a un aprenentatge i un desenvolupament humà permanents sobre el qual els països poden construir sistemàticament nous nivells i nous tipus d'educació i capacitació.*

Article 2: Perfilant la visió.

Satisfer les necessitats bàsiques d'aprenentatge exigeix quelcom més que una renovació del compromís amb l'educació bàsica en el seu estat actual. Allò que es requereix és una "visió ampliada" que va més enllà dels recursos actuals, les estructures institucionals, els plans d'estudis i els sistemes tradicionals d'instrucció, prenent com a base el millor de les pràctiques en ús. Avui en dia existeixen noves possibilitats que són fruit de la convergència entre l'increment de la informació i la capacitat sense precedents de comunicació. Aquestes possibilitats les hem d'aprofitar amb esperit creador i amb la determinació d'augmentar la seva eficàcia.

D. Pla d'Acció Integrat sobre Educació per a la Pau, els Drets Humans i la Democràcia (UNESCO, 1995)

Aquest pla d'acció, aprovat per la Conferència General de l'ONU en la seva 28a reunió celebrada a París el novembre de 1995, estableix en els punts 6 i 9 el següent:

La finalitat principal d'una educació per a la pau, els drets humans i la democràcia ha de ser el foment, en tots els individus, del sentit dels valors universals i els tipus de comportament en què es basa una cultura de pau. Fins i tot en contextos socioculturals diferents és possible identificar valors que puguin ser reconeguts universalment.

L'educació ha de desenvolupar la capacitat de resoldre els conflictes amb mètodes no violents. Així doncs, ha de promoure també el desenvolupament de la pau interior en la ment dels estudiants, per tal que puguin assentar amb major fermesa les dots de tolerància, solidaritat, voluntat de compartir i atenció vers els altres.

E. Informe de la UNESCO presidit per J. Delors (1996)

En l'Informe a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre l'educació per al segle XXI, anomenat "L'educació amaga un tresor", elaborat l'any 1996 i presidit per Jacques Delors (1996), dins del seu capítol 2, es posa de manifest la finalitat de l'educació:

La finalitat principal de l'educació és el total desenvolupament de l'ésser humà en la seva dimensió social. Es defineix com el vehicle de les cultures i els valors, com a construcció d'un espai de socialització i com a gresol d'un projecte comú (p. 56).

En el capítol "L'educació o la utopia necessària", dins del mateix informe, Delors destaca que:

[...] l'educació té la missió de permetre a tots sense excepció fer fructificar els seus talents i totes les seves capacitats de creació, fet que implica que cadascú pugui responsabilitzar-se per sí mateix i realitzar el seu propi projecte personal (p. 18).

En el capítol 4 d'aquest mateix informe, Delors posa de manifest que el segle XXI, que oferirà recursos sense precedents, tant a la circulació i a l'emmagatzemament d'informacions, com a la comunicació, plantejarà a l'educació una doble exigència:

- Ha de transmetre, massiva i eficaçment, un volum cada vegada major de coneixements teòrics i tècnics evolutiu, adaptats a la civilització cognitiva, perquè són les bases de les competències del futur.
- Ha de cercar i definir orientacions que permetin no deixar-se submergir pels corrents d'informacions més o menys efímers que envaeixen els espais públics i privats i conservar el rumb en projectes de desenvolupament individuals i col·lectius.

Segons aquest mateix autor, ja no hi ha prou amb què cada individu acumuli al començament de la seva vida una reserva de coneixements on podrà recórrer després sense límits. Ha d'estar en condicions d'aprofitar i emprar durant tota la seva vida cada oportunitat que se li presenti d'actualitzar,

aprofundir i enriquir aquell primer saber i d'adaptar-se a un món en permanent canvi. Per tal de poder assolir el conjunt de les missions que li són pròpies, l'educació ha d'estructurar-se al voltant de quatre aprenentatges fonamentals, que en el transcurs de la vida seran per a cada persona, en certa manera, els pilars del coneixement:

- *Aprendre a conèixer*: Adquirir els instruments de la comprensió.
- *Aprendre a fer*: Per poder influir en el propi entorn.
- *Aprendre a viure junts, aprendre a viure amb els altres*: Per participar i cooperar amb els altres en totes les activitats humanes.
- *Aprendre a ser*: Procés fonamental que recull elements dels tres pilars anteriors.

En la taula 1.8, es presenten aquests quatre pilars que proposa Jacques Delors en el seu informe, tot posant de relleu els aspectes més destacats de cadascun d'ells.

Taula 1.8. Els quatre pilars de l'educació de Jacques Delors

Aprende a conèixer	Aprende a fer
<p>Aquest tipus d'aprenentatge, que tendeix menys a l'adquisició de coneixements classificats i codificats que al domini dels instruments mateixos del saber, pot considerar-se, alhora, mitjà i finalitat de la vida humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mitjà:</i> Aprende a comprendre el món que ens envolta, al menys suficientment per viure amb dignitat, desenvolupar les seves capacitats professionals i comunicar-se amb els altres. - <i>Finalitat:</i> Plaer de comprendre, de conèixer, de descobrir. 	<p>Aprende a conèixer i aprendre a fer són, en gran mesura, indissociables. Però aprendre a fer està més estretament vinculat a la qüestió de la formació professional.</p> <p>Els aprenentatges han d'evolucionar i ja no poden considerar-se una simple transmissió de pràctiques més o menys rutinàries, encara que aquestes conservin un valor formatiu que no hem de desestimar.</p>
Aprende a viure junts, aprendre a viure amb els altres	Aprende a ser
<p>Aquest aprenentatge constitueix una de les principals empreses de l'educació contemporània. Aquest pilar de l'educació comporta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>El descobriment de l'altre:</i> L'educació té una doble missió: ensenyar la diversitat de l'espècie humana i contribuir a una presa de consciència de les semblances i la interdependència entre tots els éssers humans. Els descobriment de l'altre passa forçosament pel coneixement d'un mateix. La forma mateixa de l'ensenyament no s'ha d'oposar a aquest reconeixement de l'altre. - <i>Tendir cap a objectius comuns:</i> Quan es treballa mancomunadament en projectes motivadors que permeten escapar a la rutina, disminueixen, i de vegades fins i tot desapareixen, les diferències -i inclús els conflictes- entre els individus. 	<p>L'educació ha de contribuir al desenvolupament global de cada persona: cos i ment, intel·ligència, sensibilitat, sentit estètic, responsabilitat individual, espiritualitat. Tots els éssers humans han d'estar en condicions, en particular gràcies a l'educació rebuda en la seva joventut, de dotar-se d'un pensament autònom i crític i d'elaborar un judici propi, per determinar per sí mateixos què han de fer en les diferents circumstàncies de la vida.</p>

FONT: Elaboració pròpia a partir de Delors (1996).

F. Fòrum Mundial sobre l'Educació de Dakar (UNESCO, 2000)

En aquest Fòrum Mundial sobre educació, celebrat a Dakar entre els dies 26 i 28 d'abril del 2000, s'insisteix en la idea de la Conferència Mundial sobre Educació per a Tots de l'any 1990, tal com es recull en el seu Informe Final:

[...] tots els infants, joves i adults, en la seva condició d'éssers humans, tenen dret a beneficiar-se d'una educació que satisfaci les seves necessitats bàsiques d'aprenentatge en l'accepció més noble i més plena del terme, una educació que compregui aprendre a assimilar coneixements, a fer, a viure amb els altres i a ser. Una educació orientada a explorar els talents i les capacitats de cada persona i desenvolupar la personalitat de l'educand, amb l'objectiu que millori la seva vida i transformi la societat (p. 43).

G. Intermón Oxfam (2005)

Intermón Oxfam és l'organització no governamental espanyola per al desenvolupament, integrada dins la confederació Oxfam International. L'any 2005, va elaborar l'informe "Hacia una Ciudadanía Global: Propuesta de Competències Bàsicas" on, dins del seu resum, posa de manifest el següent:

Des de l'àmbit educatiu, i des del disseny d'un nou currículum escolar, s'han de potenciar les capacitats dels nens i nenes per comprendre i interpretar la realitat, i transformar les relacions de les persones amb les noves sensibilitats interculturals, mediambientals, solidàries i igualitàries. Es tracta d'assolir una educació transformadora i compromesa. Una educació per a la Ciutadania Global (p. 2).

A continuació, la taula 1.9 recull una síntesi de les principals finalitats de l'educació, plantejats pels diferents organismes nacionals i internacionals. Es pot apreciar, com a punt comú, que tots ells persegueixen una educació integral de l'ésser humà, on es preguin en consideració les diverses vessants de la persona i els factors que hi influeixen: personals, socials, ambientals, etc.

Taula 1.9. Síntesi de les finalitats de l'educació segons els diferents organismes revisats

Declaració Universal dels Drets Humans (ONU, 1948)	<ul style="list-style-type: none"> - "...el total desenvolupament de la personalitat humana..." - "...afavorir la comprensió, la tolerància i l'amistat..."
Convenció sobre els Drets dels Infants (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - "...assumir una vida responsable en una societat lliure..." - "...amb esperit de comprensió, pau, tolerància, igualtat..."
Conferència Mundial sobre Educació per a Tots (UNESCO, 1990)	<ul style="list-style-type: none"> - "...de coneixements i tècniques indispensables des del punt de vista del desenvolupament humà..." - Hauria de comprendre en particular l'educació relativa al medi ambient, la salut i la nutrició."
Pla d'Acció Integrat sobre l'Educació per a la Pau, els Drets Humans i la Democràcia (UNESCO, 1995)	<ul style="list-style-type: none"> - "...el foment, en tots els individus, del sentit dels valors universals i els tipus de comportament en què es basa una cultura de pau." - "...les dots de tolerància, solidaritat, voluntat de compartir i atenció vers els altres."
Informe de la UNESCO presidit per J. Delors (1996)	<ul style="list-style-type: none"> - Saber, saber fer, saber ser, saber conviure. - "...el total desenvolupament de l'ésser humà en la seva dimensió social." - "...permetre a tots sense excepció fer fructificar els seus talents i totes les seves capacitats de creació..."
Fòrum Mundial sobre l'Educació de Dakar (UNESCO, 2000)	<ul style="list-style-type: none"> - "...aprendre a assimilar coneixements, a fer, a viure amb els altres i a ser." - "...explotar els talents i capacitats de cada persona..." - "...amb l'objectiu que millori la seva vida i transformi la societat."
Intermón Oxfam (2005)	<ul style="list-style-type: none"> - "...comprendre i interpretar la realitat, i transformar les relacions de les persones amb les noves sensibilitats interculturals, mediambientals, solidàries i igualitàries."

FONT: Adaptació de Zabala & Arnau (2007).

1.2.2. Concepcions de l'aprenentatge

Són diversos els autors (Attewell, 2009; Bisquerra & Pérez, 2007; Coll, 2007; Moya & Luengo, 2011) que utilitzen les diferents concepcions de l'aprenentatge, per tal de dotar de significat el concepte de "competència". I és que tal com indica Perrenoud (2004), *"Les competències bàsiques no existeixen en abstracte. Es construeixen sobre la base d'un punt de vista teòric, però també ideològic. Així doncs, això dóna lloc a discussions, fins i tot conflictives"* (p. 219). Tot seguit, es farà un repàs d'aquells enfocaments més influents dins el camp de l'educació que més han contribuït a la conceptualització de les competències, començant el recorregut per la concepció conductista, seguint amb les teories de caire constructivista i, finalment, posant l'èmfasi en la concepció comunicativa. La taula 1.10 intenta sintetitzar els elements de cadascuna d'aquestes concepcions que s'exposen en el present apartat, atenent a les seves realitats socials.

Taula 1.10. Concepcions sobre la realitat social i els seus enfocaments de l'aprenentatge

SOCIETAT	SOCIETAT INDUSTRIAL	SOCIETAT INDUSTRIAL	SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ
CONCEPCIÓ	OBJECTIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	COMUNICATIVA
PERSPECTIVA SOCIOLÒGICA	Perspectiva Estructuralista/Sistèmica	Perspectiva Subjectivista	Perspectiva Dual (comunicativa)
BASES	La realitat és independent dels individus que la coneixen i utilitzen.	La realitat és una construcció social que depèn dels significats que donen les persones.	La realitat és una construcció humana. Els significats depenen de les interaccions humanes.
EXEMPLE	El llapis és un llapis independentment de com el veiem o l'utilitzem les persones.	El llapis és un llapis perquè el veiem com un objecte adequat per escriure o dibuixar.	El llapis és un llapis perquè ens posem d'acord en utilitzar-lo per escriure o dibuixar.
APRENTATGE	ENSENYAMENT TRADICIONAL S'aprèn a través del missatge que emet el professorat.	APRENTATGE SIGNIFICATIU S'aprèn a través de la relació dels nous coneixements amb els coneixements previs disponibles a l'estructura cognitiva.	APRENTATGE DIALÒGIC S'aprèn a través de les interaccions entre iguals, professorat, familiars, amigats,... que produeix el diàleg igualitari.
ELEMENT CLAU DE L' APRENTATGE	El professorat.	L'alumnat.	Totes les persones de la comunitat amb què l'alumnat es relaciona.
FORMACIÓ	DEL PROFESSORAT EN Els continguts a transmetre i les metodologies per fer-ho.	DEL PROFESSORAT EN Coneixement del procés d'aprenentatge dels actors i de la seva forma de construir els significats.	DEL PROFESSORAT, FAMILIARS I COMUNITAT EN Coneixement dels processos d'aprenentatge dels individus i grups a través de la construcció interactiva de significats.
ENFOCAMENT DISCIPLINAR	Orientació pedagògica que no té degudament en compte els aspectes psicològics i sociològics.	Orientació psicològica que no té degudament en compte els aspectes pedagògics i sociològics.	Orientació interdisciplinària: pedagògica, psicològica, sociològica i epistemològica.
CONSEQÜÈNCIES	La imposició d'una cultura homogènia genera i reproduïx desigualtats.	L'adaptació a la diversitat sense tenir en compte la desigualtat del context, augmenta les desigualtats.	Amb la transformació del context, el respecte a les diferències s'inclou com una de les dimensions de l'educació igualitària.

FONT: Aubert, Flecha, et al. (2010, p. 89-90).

A. Concepció conductista

El conductisme va ser el primer corrent psicològic que estudià d'una forma científica l'aprenentatge a finals del segle XIX. Watson (1913; dins Pozo, 1993) va proposar un mètode per a l'anàlisi i modificació de la conducta, basat en l'estudi dels comportaments humans, assentant les bases del que avui en dia es coneix com a "conductisme metodològic".

Autors com Skinner (condicionament operant), Thorndike (lleï de l'efecte) i Pavlov (condicionament clàssic), basen les seves teories en l'anàlisi de la conducta humana, i prenen en consideració el fet que el coneixement de l'ésser humà pot ser molt més productiu si segueix unes pautes d'estímul i reforç, mitjançant un condicionament.

Segons publica Pozo (1993), la concepció conductista estudia l'aprenentatge centrant-se en les conductes obertes que poden ser observades i mesurades. Les conductes estan determinades per esdeveniments externs a l'aprenent, per estímuls que produeixen respostes o per reforçaments que mantenen aquestes relacions estímul – resposta.

En la societat industrial, aquesta concepció va influir molt en els processos d'ensenyament i aprenentatge. Es fomenta, així, la memorització mecànica dels continguts en detriment de la memorització comprensiva, la reflexió i la creativitat. Els reforços tenen un paper important en aquest tipus d'aprenentatge, on l'activitat no és motivant per ella mateixa, sinó que són necessaris els continus reforços externs que animen als alumnes a continuar les tasques d'aprenentatge.

Alguns dels principals conceptes aportats per aquest model d'aprenentatge, recollits per Shunk (1997), són:

- El *condicionament* (Lautenheiser): L'aprenentatge s'interpreta d'acord amb el comportament observable, i l'important és allò que les persones fan, no allò que pensen.

- El *reforçament* (Skinner): L'estímul es proporciona després de la realització d'un acte, per tal d'encoratjar o descoratjar la repetició de la conducta.

En l'ensenyament programat, la tasca del professorat és exposar els conceptes de la forma més clara, i la tasca de l'alumnat és assimilar els conceptes i repetir-los de la forma més semblant a aquella que ha dit el docent. S'entén que l'alumne ha assimilat un concepte quan ho ha memoritzat i és capaç d'aplicar-ho a una activitat concreta. Si la repetició i l'aplicació són correctes, es premia l'alumnat amb bones qualificacions.

Des del punt de vista conductista, l'aprenentatge és una activitat individual, els processos d'ensenyament i aprenentatge que es programen compten amb activitats que han de ser resoltes individualment en cada moment de la seqüència d'aprenentatge. L'objectiu és que cada estudiant assimili i reproduïxi amb la mínima variació possible la informació donada pel professorat. Si això es produeix, els resultats en l'aprenentatge seran pràcticament iguals entre els i les estudiants. En aquest sentit, podem dir que l'aprenentatge derivat d'un ensenyament conductista és homogeni o uniforme (Aubert, Flecha, et al., 2010, p. 43).

Segons Pavié (2007), en una concepció conductista, les competències són atributs (execució satisfactòria) que un empresari d'alt rendiment d'avui busca en els seus futurs empleats, és a dir, la competència com a conductes associades a tasques concretes. Un exemple del concepte de "competència" sota un enfocament conductista seria el que proposa Dalton (1997; dins Navío, 2005):

Les competències són conductes que distingeixen executors efectius d'executors inefectius. Determinats motius, trets, habilitats i capacitats són atribuïdes a persones que manifesten una constància en determinades vies (p. 30).

Tal com afirmen Moya & Luengo (2011), aquest enfocament de les competències s'ha desenvolupat als Estats Units, i es posa de manifest en la preocupació per assolir un entrenament adequat del treballador en el lloc de treball. L'estreta relació entre aquest enfocament conductual i les habilitats fa

que, en ocasions, a aquest procés d'entrenament també se'l denomini "habilitació". La transferència d'aquest enfocament a l'àmbit educatiu va afavorir l'aparició de la pedagogia per objectius i ha contribuït, principalment, a identificar "competències" amb "habilitats".

B. Concepció constructivista

Tal com apunten Ertmer & Newby (1993), la concepció constructivista posa èmfasi en els processos d'aprenentatge que provoquen canvis en la conducta, però, a diferència del model conductista, identifica els factors crítics d'aprenentatge en un terreny més aviat subjectiu, on els elements socials i culturals dels individus cobren una importància cabdal. L'objectiu de l'aprenentatge, des del punt de vista constructivista, és proporcionar múltiples perspectives de la realitat, per tal que sigui l'individu mateix qui construeixi la seva visió de l'entorn. D'aquesta manera, els individus aprenents són considerats com a parts actives del procés d'aprenentatge, ja que són els qui construeixen el seu coneixement en funció del bagatge personal.

En aquesta mateixa línia, Prawat & Floden (1994) afirmen que la concepció constructivista es basa en el principi d'activitat mental constructiva, que fa referència al fet que el coneixement es construeix activament per part de l'alumnat, superant així la idea de l'aprenentatge com a adquisició de coneixement proposada pel conductisme. El pas de l'assimilació a la construcció suposa un canvi important en el paper de l'alumnat i el seu aprenentatge, passant de ser un subjecte passiu que assimila, acumula i repeteix, a un subjecte actiu que construeix contínuament el seu propi coneixement. Aquesta, per tant, és una visió més centralista de l'alumnat.

Val a dir que qualsevol teoria fonamentada en la construcció del coneixement s'ha considerat constructivista, malgrat que moltes d'elles s'han elaborat amb l'objectiu de resoldre qüestions molt diverses (Delval, 1997). Com a teoria del coneixement, la concepció constructivista defensa la interpretació individual de la realitat, perquè tothom parteix d'unes representacions pròpies

que són models que intenten reconstruir l'estructura de la realitat, però, en cap cas, aquests models no són una fotografia comú a totes les ments. Cada persona adapta aquests models als seus objectius, a les seves expectatives i als seus interessos, i això justifica la unicitat de les representacions personals.

Amb tot, es pot definir el constructivisme com a una postura epistemològica que contempla el coneixement com a fruit d'una interacció entre la nova informació que es presenta i la que ja se sap. Arrel d'això, aprendre serà construir models per interpretar la informació que es rep. El nucli del constructivisme assumeix el paper essencial de l'aprenentatge com a producte de l'experiència, en la naturalesa humana, però amb un matís important respecte a l'empirisme: l'aprenentatge sempre és una construcció i no una senzilla rèplica de la realitat.

Cal tenir en compte, també, que no és possible referir-se a un únic constructivisme, ja que existeixen diferents teories i models sota el mateix plantejament (Cubero, 2005). Tot i que no s'aprofundirà en l'explicació de cadascuna d'elles, sí que val la pena fer esment de les principals teories psicològiques de concepció constructivista, i els autors referents que les han desenvolupades, són les següents:

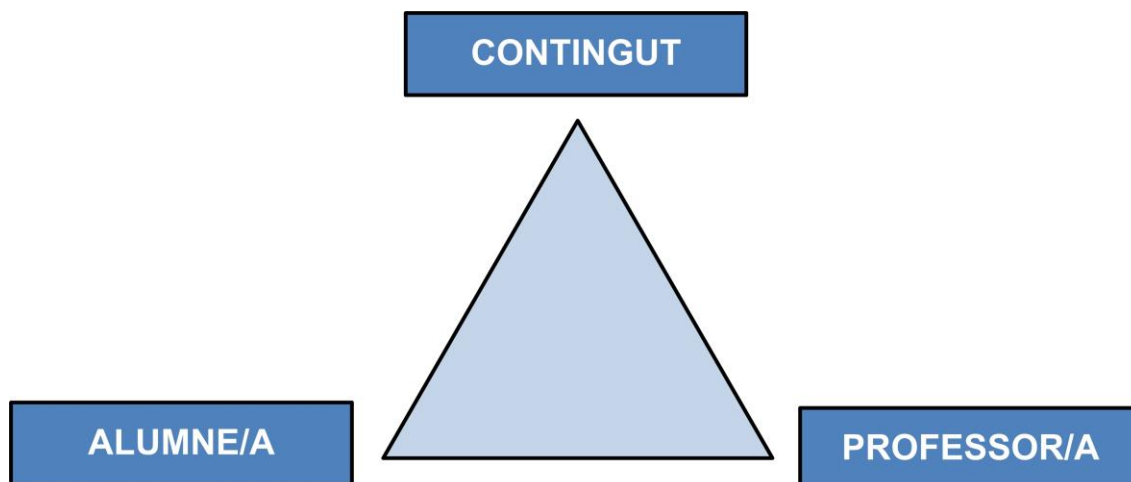
- *Teoria genètica*: Piaget.
- *Teoria dels esquemes cognitius*: Bartlett.
- *Constructivisme radical*: Ernst von Glasersfeld.
- *Teoria històrica-cultural*: Vigotsky.

En definitiva, tal com afirmen Aubert, Flecha, et al. (2010), una de les contribucions més importants de la concepció constructivista és la superació d'alguns dels principis conductistes que han estat la base de l'ensenyament tradicional o la instrucció directa. Amb les teories cognitivistes en general, la ment es converteix en un focus d'atenció per a l'estudi de l'aprenentatge. Amb l'interès posat en la cognició, també s'exploren estratègies d'ensenyament orientades a promoure la construcció del coneixement en l'alumnat. La psicologia de l'educació passa a interessar-se per aquests processos de construcció de coneixement protagonitzats per l'alumnat. D'aquesta manera, la

concepció constructivista estudia els coneixements previs, els processos cognitius implicats en l'aprenentatge, l'organització del coneixement a la ment, el procés d'integració dels nous coneixements en les estructures cognitives ja existents, etc. (Poplin, 1988; Watts, 1994). L'aprenentatge deixa de ser un procés de comunicació unidireccional, on l'únic emissor és el professorat i el receptor és l'alumnat, per convertir-se en un procés de comunicació bidireccional, ja que al professorat li interessa conèixer les emissions de l'alumnat que li proporcionen informació sobre les seves idees prèvies i li permeten adaptar l'ensenyament (Wood, Bruner & Ross, 1976).

Sota aquesta concepció, per tal que l'aprenentatge sigui significatiu per als alumnes, s'introdueixen dos nous elements a considerar en els processos d'ensenyament i aprenentatge: els continguts i el professorat. Així doncs, l'aprenentatge significatiu no depèn exclusivament dels coneixements previs de l'alumnat, sinó també de les característiques dels continguts i de l'ensenyament i ajuda oferida pel professorat. Amb tot, la concepció constructivista explica els processos d'ensenyament i aprenentatge a través de les múltiples relacions que es poden establir entre aquests tres elements essencials: l'alumnat, els continguts d'aprenentatge i el professorat. Aquests tres elements configuren el que s'anomena el triangle interactiu del constructivisme, tal com es presenta en la figura 1.2. Tot i això, tal com es presentarà en el següent apartat dedicat a la concepció comunicativa, i tal com apunten Aubert, Flecha, et al. (2010), aquesta estructura d'anàlisi dels processos d'ensenyament i aprenentatge resulta insuficient per analitzar i entendre l'aprenentatge escolar, ja que actualment adquireixen cada vegada més importància les interaccions que té l'alumnat amb les famílies i amb multitud de persones adultes de la comunitat en varietat d'espais com, per exemple, el carrer, el centre de lleure o els mitjans de comunicació.

Figura 1.2. Triangle interactiu del constructivisme



FONT: Elaboració pròpia.

Amb tot, tal com s'ha comentat anteriorment, les competències no existeixen en abstracte, sinó que es construeixen sota un punt de vista teòric i ideològic. D'aquesta manera, segons Moya & Luengo (2011), la concepció constructivista atorga una gran importància a la manera en com aquestes s'adquireixen en el context de resolució de les tasques i, especialment, al domini que les persones adquireixen per mobilitzar adequadament a tots els integrants de la competència. Es posa molt d'èmfasi en els elements cognitius presents en tota competència.

Un exemple de definició de “competència” sota aquesta concepció constructivista seria la que proposa Le Boterf (1998):

[...] les competències poden ser considerades com el resultat de tres factors: el saber procedir, que suposa saber combinar i mobilitzar els recursos pertinents (coneixements, saber fer, xarxes...); el voler procedir, que es refereix a la motivació i a la implicació personal de l'individu; el poder procedir, que remet a l'existència d'un context, d'una organització del treball, de condicions socials que atorguen possibilitat i legitimitat en la presa de responsabilitats i risc de l'individu (p. 150).

C. Concepció comunicativa-dialògica

Les concepcions sobre l'aprenentatge presentades anteriorment suposen una conseqüència directa de la revolució industrial i de la societat del moment. Tal com apunta Delacôte (1997), la manera industrial de producció (divisió del treball, especialització, institucions socials especialitzades) requeria formes de transmissió cultural acords amb les necessitats d'aquella nova societat industrialitzada. Igual que l'arribada de la societat industrialitzada va suposar grans transformacions en el conjunt dels processos educatius, l'adveniment d'una nova societat, coneguda com la societat de la informació, requereix canvis en aquests processos i comporta, també, un canvi de paradigma en la manera d'aprendre.

A partir de la dècada de 1950 i fins a la darrer de la dècada de 1970, l'aprenentatge es va veure influenciat per la investigació sobre “el pensament simbòlic” o “el processament de la informació” (Bruner, 1973). D'aquesta manera, aquest aprenentatge implicava la recerca de l'esquema adequat per resoldre un problema i saber utilitzar els fets i les estratègies per trobar la solució. Aquest enfocament està molt influenciat per la revolució cognitiva de la dècada de 1950 i, actualment, segueix sent el centre d'atenció en l'aprenentatge de moltes escoles. Sota aquesta perspectiva, la missió dels centres docents és ensenyar a l'alumnat els fets, les normes i com aplicar-ho en la situació adequada, punt de vista que, segons Wells (2001) ignora la interdependència entre l'acció corporal, el pensament, el sentiment i la interacció a través del qual es produeix l'aprenentatge.

La concepció comunicativa de l'educació s'ubica dins d'una perspectiva dialògica de la realitat. Tal com afirmen Aubert, Flecha, et al. (2010), per a la perspectiva dialògica, la realitat no està ni només determinada pels sistemes ni tampoc només creada per les accions de les persones i els grups. En la creació i desenvolupament de les societats existeix una relació contínua entre persones (individus i grups) i sistemes. En aquesta perspectiva dialògica s'entén que en les relacions entre les persones, i entre les persones i les institucions el diàleg ocupa cada vegada més un lloc central (CREA, 2003-2005; Habermas, 2001).

Flecha, Gómez & Puigvert (2001) apunten, mitjançant el que s'ha descrit amb el nom de "gir dialògic de les societats", cap a una progressiva centralitat del diàleg en detriment del poder. Des de la perspectiva dialògica s'entén que els significats que es donen a la realitat social s'han creat en la interacció, ni vénen donats pels sistemes ni surten de l'interior de les persones, sinó que tant els sistemes com l'interior dels individus han estat generats per les interaccions. Les persones contínuament creen i recreen significats sobre la realitat que són el resultat d'acords intersubjectius assolits a través de processos comunicatius. I és que Vygotsky (1996) ja afirmava que tot allò que ha estat individual abans ha estat social, tot allò que succeeix en el pla intrasubjectiu primer ha succeït en el pla intersubjectiu.

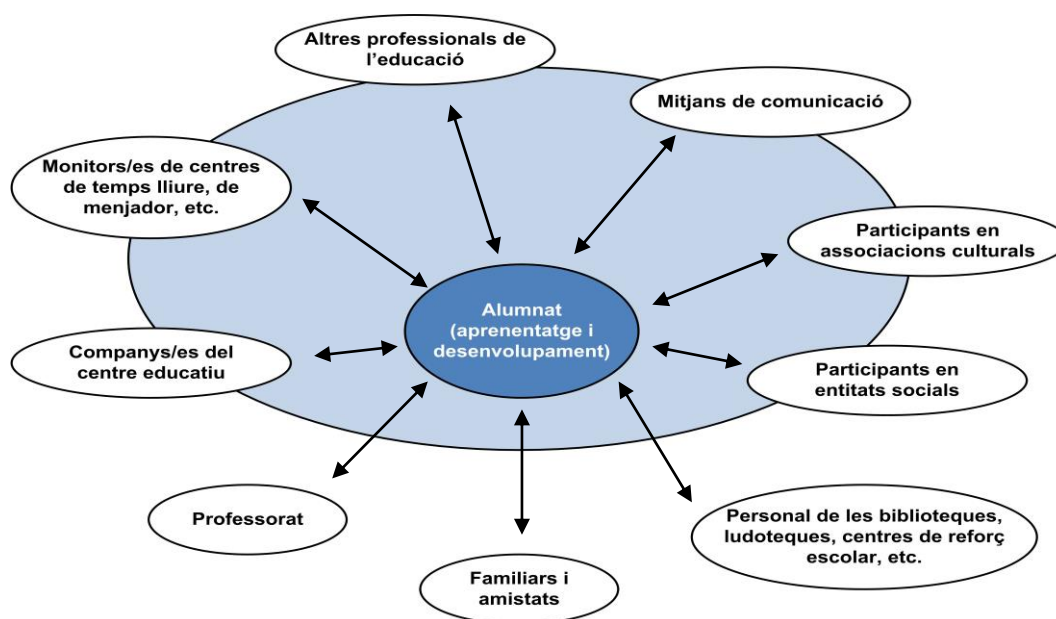
Els moviments que es produeixen en el context social i cultural estan produint teories basades en el gir dialògic de les societats. Aquest gir es produeix a nivell personal, institucional i polític (Puigvert, 2012). Les relacions personals i familiars o la cerca de nous camins més directes a la participació es troben cada vegada més influenciats pel diàleg. Les pràctiques dialògiques (tot allò que valora la comunicació i acords entre persones més que no pas accions estratègiques només guiades per interessos personals) s'estan enfortint més que mai i hi estan influïent molts dominis socials (Beck, 1998; Habermas, 2001). Aquest gir dialògic queda palès també en com les persones aprenen. En la societat de la informació s'està produint un canvi que parteix de les interaccions, donant lloc a un gir dialògic interaccionista o comunicatiu de l'aprenentatge escolar (Flecha, 1997).

En aquesta línia, Habermas (2001) afirma que la perspectiva comunicativa no és una invenció teòrica dels intel·lectuals progressistes actuals, sinó que és un fenomen social. Segons aquest autor, totes les persones són subjectes capaços de desenvolupar llenguatge i acció. Beck (1998) afirma que la reflexió és un element cada vegada més determinant de la societat actual. Partint d'aquestes premisses, les investigacions del CREA (2003-2005) demostren com aquest diàleg reflexiu provoca més aprenentatge que l'ensenyament tradicional. Segons Elboj et al. (2002), l'aprenentatge depèn cada vegada més de la coordinació entre allò que succeeix en el centre escolar

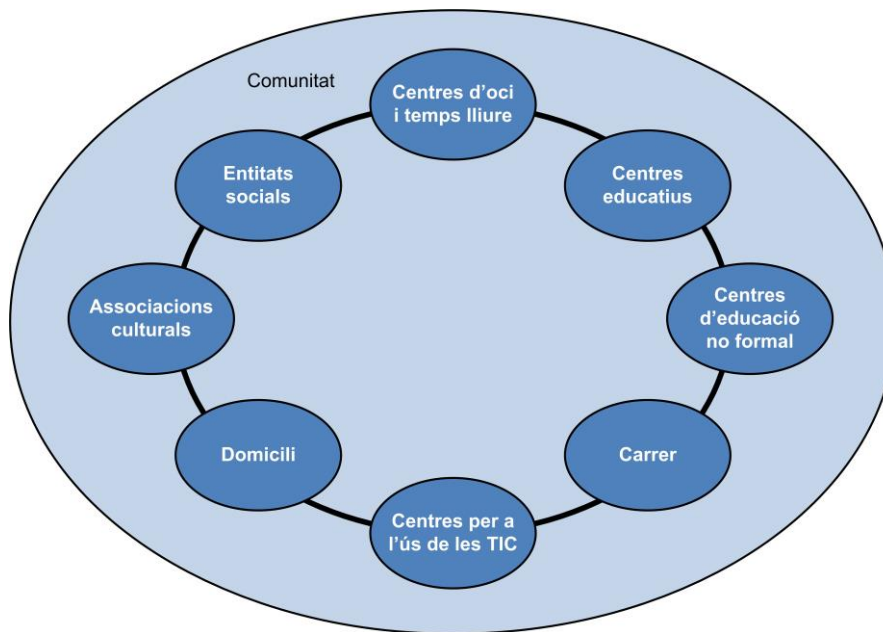
i fora d'ell. En l'actual societat de la informació l'aprenentatge depèn cada vegada més de la correlació de les interaccions que l'infant té amb persones del seu entorn, més enllà del professorat com, per exemple, els familiars, els amics, els monitors de lleure, etc.; i en espais més enllà de l'aula escolar, com la biblioteca, el domicili, el carrer, l'associació cultural del barri, etc. Així doncs, l'aprenentatge dialògic parteix del diàleg igualitari de l'infant amb el professorat, les famílies, els iguals, la comunitat, etc., en tota diversitat d'espais on els infants aprenen i es desenvolupen (García-Carrión, 2012).

Amb tot, segons Aubert, Flecha, et al. (2010), la perspectiva comunicativo-dialògica supera la dualitat de coneixement objectiu/subjectiu mitjançant la intersubjectivitat que es crea en les interaccions que l'alumnat té amb tota la comunitat, dins i fora del centre educatiu, superant, d'aquesta manera, el triangle interactiu de la concepció constructivista. En la concepció comunicativa el triangle interactiu s'amplia amb la participació de totes les persones adultes de la comunitat amb les quals els infants es relacionen (Flecha & Soler, 2013). D'aquesta manera el triangle interactiu s'amplia en dos nivells: en les unitats d'interacció (figura 1.3) i en els contextos d'aprenentatge (figura 1.4).

Figura 1.3. Unitats d'interacció



FONT: Aubert, Flecha, et al. (2010, p. 87).

Figura 1.4. Contextos d'interacció, aprenentatge i desenvolupament

FONT: Aubert, Flecha, et al. (2010, p. 88).

Finalment, per tal que sigui possible un aprenentatge dialògic es fa imprescindible que es donin els set principis de l'aprenentatge dialògic, àmpliament exposats i comentats dins de diverses obres (Aubert, Flecha, et al., 2010; Aubert, García & Racionero, 2009) i sintetitzats a continuació :

- *Diàleg igualitari*: Es dona entre les diferents persones que participen en el diàleg. Les seves aportacions són valorades en funció de la validesa dels arguments i no en funció de les relacions de poder o jerarquies socials establertes.
- *Intel·ligència cultural*: Inclou la intel·ligència acadèmica i la pràctica, així com la intel·ligència comunicativa que permet arribar a acords a través del llenguatge en diferents àmbits socials.
- *Transformació*: Cal possibilitar els canvis en les pròpies persones i en el seu context. L'educació ha de basar-se en el canvi, superant, així, tant les teories reproduccionistes que defensen l'adaptació al context, com la visió postmoderna que no és possible canviar les coses.
- *Dimensió instrumental*: L'aprenentatge dialògic inclou l'aprenentatge instrumental de tots els coneixements imprescindibles per viure en l'actual societat, sense per això oposar-se al diàleg i a una educació democràtica.

- *Creació de sentit*: Significa possibilitar un tipus d'aprenentatge que parteix de la interacció i de les demandes i necessitats de les pròpies persones, essent aquestes les qui guiïn el seu procés d'aprenentatge, superant la pèrdua de sentit que una part de l'alumnat està tenint en els centres.
- *Solidaritat*: En què s'han de basar les pràctiques educatives democràtiques que tenen com a objectiu la superació del fracàs escolar i l'exclusió socials que comporta.
- *Igualtat de diferències*: Valorar la diversitat de persones com un element de riquesa cultural, identificant la diferència com a positiva, però sempre juntament amb el valor de la igualtat.

1.3. TIPUS DE COMPETÈNCIES

Si és difícil arribar a un consens sobre la definició de competència, tal com s'ha vist en apartats anteriors d'aquest capítol, no és, tampoc, una tasca senzilla establir una única classificació sobre els diferents tipus de competències. Són molts els autors, com es presentarà en aquest apartat, que han intentat aportar llum sobre aquesta qüestió. A continuació, es posen de relleu aquelles aportacions més destacades, tant pel que fa a l'àmbit professional, com a l'àmbit educatiu, tot prestant especial atenció a aquest darrer àmbit, cabdal en el desenvolupament del present projecte. S'acabarà posant èmfasi sobre el concepte de “competència bàsica”, idea fonamental en el transcurs d'aquest treball.

1.3.1. Classificació i característiques de les diferents competències

A continuació, es presenten un seguit de classificacions sobre els diferents tipus de competències que han dut a terme diferents autors dins l'àmbit professional i laboral i, seguidament, dins l'àmbit educatiu.

A. Classificació de competències dins l'àmbit professional

No es pot oblidar que l'àmbit professional i laboral fou l'origen dels models basats en competències. És per això que, abans de passar a l'àmbit educatiu, cobra gran rellevància fer un breu repàs a les diferents classificacions que s'han dut a terme des d'aquest camp, per part dels autors més destacats:

- Bunk (1994):
 - o *Tècniques*: Implica el domini com a expert de les tasques i continguts del seu àmbit de treball, així com els coneixements i destreses necessaris per al seu desenvolupament.

- *Metodològiques*: Implica la capacitat de reacció a l'aplicar el procediment adequat a les tasques encomanades i a les irregularitats que es presenten.
 - *Social*: Implica saber col·laborar amb altres persones de manera comunicativa i constructivista, i mostra un comportament orientat al grup, així com un enteniment interpersonal.
 - *Participativa*: Implica saber participar en l'organització del seu lloc de treball i també en el seu entorn de treball. S'és capaç de decidir i d'assumir responsabilitats.
- Alex (1991):
- *Tècnica*: Referida al lloc de treball i en relació a les tasques i recursos.
 - *Socials*: Derivades del context sociorganitzatiu i referents a aspectes personals i comunicatius.
- Le Boterf (1993):
- *Tècnica*:
 - Els sabers (saber) com a conjunt de coneixements generals o especialitzats, tant teòrics, com científics o tècnics.
 - Les tècniques (saber fer) com a domini de mètodes i tècniques en els continguts específics.
 - *Social*: Inclou les motivacions, els valors, la capacitat de relació en un context social i organitzatiu.
- Echeverría (2002):
- *Tècnica (saber)*: Posseir coneixements especialitzats i relacionats amb determinat àmbit professional, que permeten dominar com a expert els continguts i tasques acords a la seva activitat laboral.
 - *Metodològica (saber fer)*: Saber aplicar els coneixements a situacions laborals concretes, utilitzar procediments adequats a les tasques pertinents, solucionar problemes de manera autònoma i transferir amb ingeni les experiències adquirides a situacions noves.

- *Participativa (saber estar)*: Estar atent a l'evolució del mercat laboral, predisposat a l'enteniment interpersonal, disposat a la comunicació i cooperació amb els altres i demostrar un comportament orientat vers el grup.
- *Personal (saber ser)*: Tenir una imatge realista de sí mateix, actuar conforme a les pròpies conviccions, assumir responsabilitats, prendre decisions i relativitzar les possibles frustracions.

En la taula 1.11, es presenta una síntesi de les diferents competències desgranades pels citats autors. Com es pot apreciar, tots ells recullen competències que van més enllà de les estrictament tècniques. Es refereixen a competències de caire més social. Segons Pérez Escoda (2001), són característiques d'aquest darrer bloc de competències, l'adaptació (al context, als canvis, a situacions noves), l'assertivitat, l'autoconfiança, l'autocontrol, l'autocrítica, l'autonomia, la bona disposició vers el treball, la capacitat de resistència, la capacitat per a l'argumentació, la capacitat per mantenir relacions positives amb els altres, la capacitat per superar les dificultats, la capacitat per prendre decisions, la coherència, el comportament d'atenció al client, la comunicació, la constància, el control de l'estrès, la cooperació, la disposició a la formació contínua, la paciència, la persistència en la tasca fins a completar-la satisfactòriament, la prevenció i la resolució de conflictes, el reconeixement dels propis límits, la resistència emocional, la responsabilitat, etc.

Taula 1.11. Classificació de competències dins l'àmbit professional

AUTOR	TIPUS DE COMPETÈNCIES			
Bunk (1994)	Tècniques	Metodològiques	Socials	Participatives
Alex (1991)	Tècniques		Socials	
Le Boterf (1993)	Tècniques	Sabers	Aptituds socials i comunicació	Aptituds d'aprenentatge
Echeverría (2002)	Tècniques	Metodològiques	Participatives	Socials

FONT: Adaptació de Pérez Escoda (2001).

B. Classificació de competències dins l'àmbit educatiu

Dins de l'àmbit educatiu, són diversos els autors (Garagorri, 2007; Orts, 2011; Paivé, 2007) que també han aportat una classificació de competències. Tots coincideixen en destacar dos grans grups de competències:

- **Competències generals, transversals o genèriques:**

Són susceptibles d'engendrar una infinitat de conductes adequades, respecte a una infinitat de situacions noves.

- **Competències específiques, particulars o singulars:**

Són aquelles que s'apliquen a una situació o a una família de situacions, dins d'un context particular. La competència específica fa referència al saber fer en una situació i context concrets.

Segons Rey (1996), la competència transversal s'entén com a una capacitat generativa, com a una potencialitat invisible, interior i personal, susceptible d'engendrar una infinitat d'actuacions; i la competència específica, com a una sèrie d'actes observables, és a dir, de comportaments específics.

Tal com apunta Garagorri (2007), el criteri per determinar si una competència és general o específica depèn del seu camp d'aplicació. Les competències generals o transversals, aplicades a l'àmbit escolar, són aquelles que són nuclears i comuns a totes les àrees disciplinars, i les competències específiques o particulars són aquelles que es relacionen amb cada àrea temàtica.

Aquest mateix autor assenyala que el criteri per determinar si una competència és bàsica o clau depèn de la importància de la pròpia competència per a l'assoliment de les finalitats educatives al llarg de la vida. Allò bàsic és allò que està a la base, allò que és fonamental i sobre la base de la qual es construeixen posteriors desenvolupaments. Les competències

genèriques o transversals seran també bàsiques o claus i hi haurà algunes competències específiques, no totes, que siguin també bàsiques o claus.

Especialment interessant és la classificació que duu a terme Escamilla (2008), la qual amplia l'anterior. D'aquesta manera proposa cinc tipus de competències diferents, tal com es recull en la taula 1.12:

- **Competències essencials:**

Posseeixen un caràcter medul·lar. Són els nuclis de referència més sintètics. Poden servir de guia per definir els grans principis de la direcció metodològica i organitzativa en una institució.

- **Competències bàsiques:**

Han estat establertes per les disposicions legals de caràcter curricular (o per les recomanacions, en el cas europeu). Són marcs de referència de caràcter més analític que les anteriors. Permeten establir un diàleg més proper amb les àrees i matèries.

- **Competències generals:**

Enunciats en termes d'objectiu que atenen al desenvolupament de capacitats relacionades amb el saber fer. La capacitat és el poder o la potencialitat de dur a terme diferents tipus d'accions apropiades per resoldre problemes en diferents situacions. Tindran un marcat caràcter transversal i seran punt de referència per diverses àrees i matèries, i en diversos cursos.

- **Competències específiques:**

Seràn enunciats que mostrin habilitats generals que se situen en el domini de referència de diverses àrees i matèries.

- **Competències operatives:**

Enunciats que identifiquen destreses a aconseguir, objectius que s'han d'assolir i desenvolupar en terminis relativament propers, i en situacions d'ensenyament-aprenentatge concretes.

Taula 1.12. Proposta de classificació de les competències dins l'àmbit educatiu

DENOMINACIÓ	CONCEPTUALITZACIÓ		UBICACIÓ / ÀMBIT DE RESPONSABILITAT
Essencials	Nuclis de referència		Institucions i organismes internacionals, continentals, estatals i autonòmics.
Bàsiques			
Generals	Habilitats	Enunciats de referència comú per ampliar grups d'àrees / matèries en diferents cursos.	Currículums oficials i concrecions en els centres, cicles i àrees.
Específiques		Enunciats de referència per a una àrea / matèria o afins	
Operatives	Destreses	Enunciats per a àrees / matèries amb continguts delimitats i circumstàncies definides	Programacions d'aula de les àrees / matèries

FONT: Adaptació d'Escamilla (2008).

1.3.2. Competències bàsiques

Abans de començar, cal precisar que, tot i que cada terme té els seus propis matisos i no és el mateix “bàsic”, “clau” o “essencial”, per tal de simplificar aquest text, s'entendran com a sinònims i es prendrà el terme de “competència bàsica”, de la mateixa manera que recull la legislació educativa d'àmbit català.

Feta aquesta primera consideració, Coll & Martín (2006) posen de manifest que en el nou escenari social, econòmic, polític i cultural que estan contribuint a dibuixar els moviments migratoris, els processos de globalització, les tecnologies digitals de la informació i la comunicació, l'economia basada en el coneixement, etc., sembla cada vegada més evident la necessitat d'incorporar nous continguts al currículum de l'educació obligatòria. Ara bé, aquest fet porta als autors a plantejar-se el següent:

En aquests nivells educatius no es pot ensenyar tot allò que ens agradaria que els infants i joves aprenguessin; ni tan sols allò que amb tota seguretat és beneficiós que els infants i joves aprenguin (p. 10).

És per això que cal escollir. Quan s'amplien o s'introdueixen nous continguts o noves competències en el currículum de l'educació obligatòria, cal retallar o excloure'n d'altres. La necessitat de redefinir allò que és bàsic en l'educació obligatòria ha començat a obrir-se pas en el debat pedagògic contemporani (Coll, 2004; Gauhier & Laurin, 2001). Els mateixos Coll & Martín (2006) apunten que els continguts i competències identificats com a bàsics, per tal de justificar la seva presència en el currículum escolar, remetent sempre a la realització d'uns aprenentatges considerats necessaris per als alumnes. La presència dels continguts o competències en el currículum de l'educació obligatòria es justifica argumentant que el seu aprenentatge és necessari, per tal d'assolir un o diversos dels propòsits següents:

- Fer possible el total exercici de la ciutadania en el marc de la societat de referència.
- Poder construir i desenvolupar un projecte de vida satisfactori.
- Assegurar un desenvolupament personal emocional i afectiu equilibrat.
- Accedir a altres processos educatius i formatius posteriors amb garanties d'èxit.

Aquests mateixos autors, conscients de la multiplicitat de propòsits i finalitats de l'educació obligatòria, plantegen el dubte de si tots els aprenentatges escolars són igualment rellevants en els diferents nivells educatius i, encara més, si l'aprenentatge dels continguts i competències proposats o inclosos en el currículum de l'educació obligatòria contribueix per igual a garantir o a assegurar allò que es pretén mitjançant la seva inclusió:

Bé podria ser que, essent tots continguts i competències bàsiques, [...] no fossin tots igualment "imprescindibles" per a l'assoliment dels propòsits que justifiquen la seva presència en el currículum, encara que poguessin ser, malgrat això, tots ells "desitjables" en el sentit que el seu aprenentatge afavoreix i potencia l'assoliment dels esmentats propòsits (Coll & Martín, 2006, p. 11).

D'aquesta manera, seguint les idees d'aquests autors, i recollides per d'altres (Marco, 2008), es poden distingir dos tipus de competències bàsiques:

- *Bàsiques imprescindibles*: Fan referència a aquells aprenentatges i competències que, en cas de no haver-se assolit al finalitzar l'educació obligatòria, condicionen o determinen negativament el desenvolupament personal i social de l'alumne afectat, comprometen el seu projecte de vida futur i el situen en una situació d'evident risc d'exclusió social. Són, a més a més, aprenentatges i competències l'assoliment dels quals, més enllà del període de l'educació obligatòria, presenta grans dificultats.
- *Bàsiques desitjables*: Fan referència a aquells aprenentatges i competències que, malgrat contribuir significativament al desenvolupament personal i social de l'alumnat, no el condicionen o determinen negativament en cas de no produir-se. A més a més, són aprenentatges i competències que poden ser "recuperats" sense grans dificultats més enllà de la finalització de l'educació obligatòria.

Per a Álvarez et al. (2008), la denominació de "bàsiques" es duu a terme atenent a dos aspectes fonamentals:

- Suposen una concreció de les capacitats, que es desenvolupen a través de continguts de caràcter interdisciplinari i progressivament permeten a l'alumnat comprendre i actuar de manera responsable en la realitat de la vida quotidiana.
- Contemplen el desenvolupament integral de les persones, per tal de donar resposta a:
 - o La necessitat de saber transferir, actualitzar, ampliar i renovar contínuament els coneixements, incloses les habilitats per fer front a les canviants tecnologies de la informació, de la comunicació i d'altres camps del coneixement.
 - o Mobilitzar recursos i prendre decisions, incloses les habilitats per escoltar altres opinions, valorar diferents opcions, ser coneixedors de sí mateixos i del món en què es mouen, en definitiva, per ser ciutadans i ciutadanes participatius i solidaris, futurs professionals hàbils per fer front amb èxit a tasques diverses en contextos diferents i persones capaces d'expressar i regular les seves pròpies emocions.

Són molts els autors (Álvarez et al., 2008; Arbós, 2005; Garagorri, 2007; Pérez Gómez, 2007) que proposen les característiques principals o genèriques que ha de complir tota competència bàsica. Tot seguit, es presenta una síntesi d'aquelles aportacions més destacades:

- Caràcter integrador: Coneixements, capacitats, actituds, valors i emocions no poden entendre's de manera separada.
- Caràcter contextual: Les competències es concreten i es desenvolupen, vinculades als diferents contextos d'acció.
- Dimensió ètica: Les competències es nodreixen de les actituds, valors i compromisos que els subjectes van adoptant al llarg de la vida.
- Caràcter creatiu de la transferència: La transferència s'ha d'entendre com a un procés d'adaptació creativa en cada context.
- Caràcter reflexiu: Les competències bàsiques suposen un procés permanent de reflexió, per tal d'harmonitzar les intencions amb les possibilitats de cada context.
- Caràcter evolutiu: Es desenvolupen, perfeccionen, amplien o es deterioren i restringeixen al llarg de la vida.
- Resulten valuosos per a la totalitat de la població, independentment de la seva condició social, cultural o familiar, ja que contribueixen a obtenir resultats d'alt valor personal o social, poden aplicar-se en un ampli ventall de contextos i àmbits rellevants, alhora que permeten a les persones que les adquireixen superar amb èxit exigències complexes (OCDE, 2005).
- Preparen i assenten les bases per a l'aprenentatge al llarg de la vida, ja que són aquelles que totes les persones precisen per a la seva realització i desenvolupament personals, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i la feina i, en conseqüència, al finalitzar l'educació i la formació inicials, els joves han d'haver desenvolupat les competències bàsiques en la mesura necessària, per tal de preparar-los per a la vida adulta i seguir desenvolupant-les, mantenint-les i posant-les al dia en el context d'aprenentatge permanent (Comissió Europea, 2004).

En la següent taula, es resumeixen aquells aspectes fonamentals que constitueixen una competència bàsica:

Taula 1.13. Aspectes fonamentals d'una competència bàsica

Parlar de competències bàsiques és parlar de:	Aprenentatges que es consideren imprescindibles.
	Coneixements útils orientats a l'aplicació dels sabers adquirits, "saber fer".
	Aplicació de sabers a diferents situacions i contextos.
	Integració dels coneixements posant-los en relació amb els diferents tipus de continguts.

FONT: Álvarez et al. (2008, p. 28).

Per finalitzar aquest emmarcament conceptual sobre les competències bàsiques, Sarramona (2004) reflexiona sobre el fet que adquirir les competències bàsiques no significa tenir un nivell bàsic, sinó estar preparat per resoldre problemes específics de la vida quotidiana. D'aquesta manera, el plantejament curricular en termes de competències porta conseqüències immediates per a la pràctica educativa, ja que la inclusió de les competències bàsiques com a referents comuns a totes les àrees curriculars suposa una anàlisi i reflexió sobre qüestions fonamentals per a l'ensenyament:

- Suposa una ruptura amb l'organització compartimentada del currículum per àrees, que fa que la funció del docent no es limiti a ensenyar la seva matèria, sinó que el conjunt de professors i professores que imparteix classe a un mateix grup és responsable que cada estudiant assolixi les competències bàsiques que són transversals i comuns a totes les àrees.
- Estén la corresponsabilitat a altres instàncies entre les quals es destaca, per la seva rellevància, a les famílies, que tenen una incidència potencial educativa fonamental per a l'adquisició de competències bàsiques, com la social i ciutadana o l'autonomia i iniciativa personal.

1.4. SÍNTESI

Al llarg d'aquest capítol s'ha tractat el concepte de “competència” des de diferents punts de vista, tot realitzant, primerament, un breu recorregut històric sobre l'evolució del terme. És controvertit el significat que ha tingut en diferents moments i el sentit que se li atribueix actualment des de diversos àmbits. Això dóna bona mostra que la idea de “competència” no és pas nova, però sí que ho és, tal com s'ha anat desgranant, l'ús que es fa d'elles en l'actualitat.

Intentant cercar un consens amb les diverses definicions formulades des del camp de l'educació, àmbit d'estudi principal d'aquest treball, una competència fa referència a un conjunt d'habilitats, coneixements i actituds que impliquen saber actuar, voler actuar i poder actuar, per tal de resoldre amb eficàcia una situació plantejada en un context determinat.

També és una tasca difícil dur a terme una classificació dels diferents tipus de competències. Amb tot, és especialment rellevant la diferenciació entre cinc tipus de competències diferents:

- Competències essencials.
- Competències bàsiques.
- Competències generals.
- Competències específiques.
- Competències operatives.

El repte actual del sistema educatiu passa per destriar quines són les competències bàsiques que han d'assolir els infants i joves de la nostra societat al finalitzar l'educació obligatòria i que contribuiran a què puguin desenvolupar-se satisfactòriament al llarg de la vida. I aquestes competències només tenen sentit i cobren rellevància si s'emmarquen sota el paraigües d'una concepció de l'aprenentatge, per tal que el sistema educatiu pugui assolir les seves finalitats principals.

2. LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES EN DIFERENTS ÀMBITS

Diversos autors (Pepper, 2011; Pérez Gómez, 2007) coincideixen en assenyalar que com a conseqüència dels desafiaments, demandes i necessitats que han anat sorgint en la nostra societat, al llarg de la darrera dècada del segle passat i fins l'actualitat, s'intensifica la preocupació internacional per la reforma dels sistemes educatius, per la recerca de noves formes de concebre el currículum, noves maneres d'entendre els processos d'ensenyament i aprenentatge i, en definitiva, nous models d'escolarització, com es pot comprovar en múltiples documents elaborats per la UNESCO, l'OCDE, etc., tal com es veurà a continuació.

Un d'aquests documents és el denominat DeSeCo (Definició i Selecció de Competències), la primera versió del qual es va donar a conèixer l'any 2000 i la seva versió definitiva, l'any 2003. A partir d'aquest, la majoria dels països de l'OCDE, entre ells la Unió Europea i Espanya, han començat a reformular el currículum escolar al voltant del concepte de competències. Convertir el desenvolupament de competències personals en l'eix vertebrador del currículum escolar implica modificacions substantives en tots els components de l'escola actual i, fins i tot, en la mateixa concepció de l'escenari escolar: en el disseny i desenvolupament del currículum de totes les etapes i, en conseqüència, en l'organització de l'espai i del temps, les relacions socials i la funció i activitat de tots els agents implicats.

Amb tot, seguidament, es duu a terme un repàs del procés de selecció, concreció, definició i desenvolupament de les competències bàsiques en tres àmbits fonamentals, l'OCDE, la Unió Europea i Espanya, abans d'arribar a les competències bàsiques que s'estableixen en el desenvolupament curricular a Catalunya.

2.1. EL PROJECTE DeSeCo DE L'OCDE

A finals de 1997, l'OCDE (Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic) va iniciar el Projecte DeSeCo (Definició i Selecció de Competències) amb la finalitat d'oferir un marc conceptual ferm per servir com a font d'informació per a la identificació de competències clau i l'enfortiment de les enquestes internacionals que mesuren el nivell de competència de joves i adults. Aquest projecte, realitzat sota el lideratge de Suïssa i connectat amb PISA (Program for International Student Assessment), va reunir a experts d'una àmplia gama de disciplines, per tal que treballessin amb actors i analistes polítics per produir un marc rellevant a les polítiques. Els països membres de l'OCDE van poder contribuir amb els seus propis punts de vista, per tal d'informar el procés. El projecte va reconèixer la diversitat de valors i prioritats al llarg de països i cultures, però va identificar, també, desafiaments universals de l'economia global i la cultura, així com valors comuns que determinen la selecció de les competències més importants.

2.1.1. Context que emmarca el Projecte DeSeCo

Marco (2008) posa de manifest que l'originalitat de DeSeCo ha estat el seu aterratge de context, en què s'han identificat tres fenòmens especialment influents en el moment actual

- La tecnologia, el canvi continu de la qual demanda adaptabilitat.
- La diversitat, la qual demana relacions interpersonals.
- La globalització, que genera formes d'interdependència.

Pérez Gómez (2007) fa una acurada descripció de l'escenari al qual l'OCDE pretén donar resposta amb la posada en marxa del seu Programa DeSeCo i quin és el paper que han de jugar les competències:

Amb el propòsit d'estimular polítiques educatives i pràctiques escolars que responguin a les exigències dels complexos, incerts i canviants escenaris contemporanis, l'OCDE duu a terme una aposta decidida per apropar l'aprenentatge escolar als problemes i exigències de la vida contemporània:

a l'entendre el coneixement disciplinar o interdisciplinar que es treballa a l'escola no com una finalitat en sí mateixa, sinó com a un instrument, l'instrument privilegiat, al servei de les competències fonamentals que requereix la ciutadania del món contemporani; a l'insistir en el valor d'ús del coneixement acadèmic per entendre les característiques complexes de la vida contemporània i per desenvolupar en cada individu les competències que els permetin conèixer-se i governar-se a sí mateixos, relacionar-se amb els altres en contextos heterogenis i elaborar els propis projectes de vida personal, social i professional (p. 10).

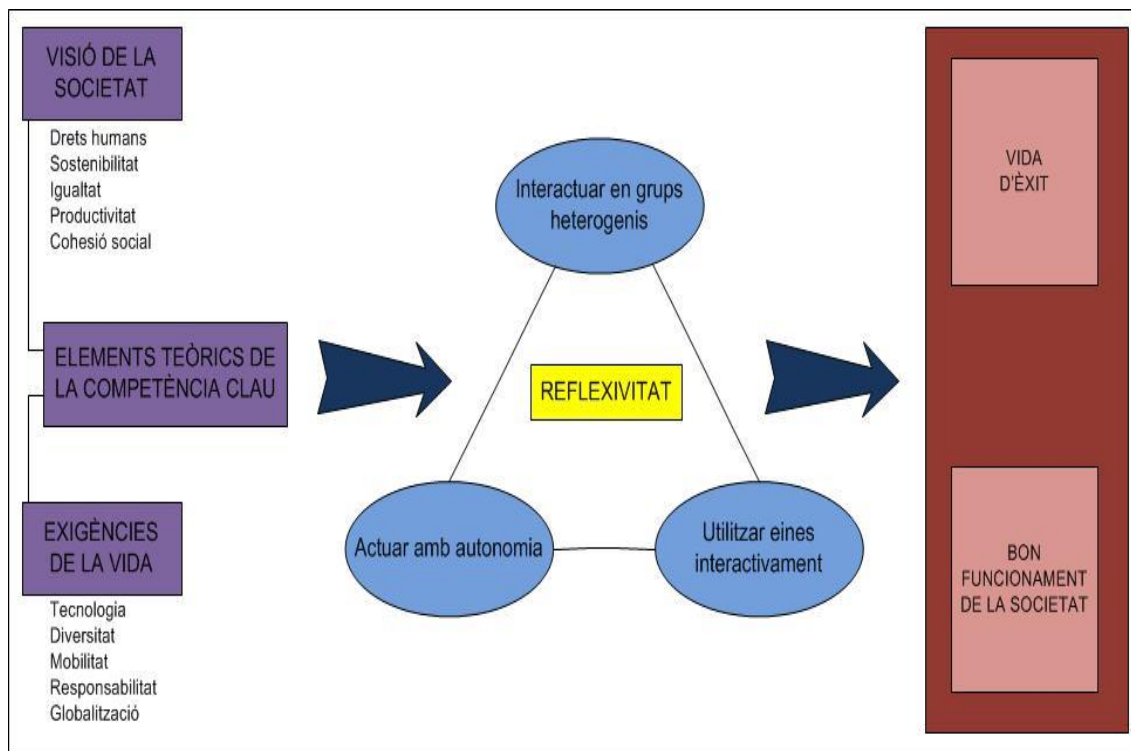
En el document del Projecte DeSeCo “La definició i selecció de competències clau: Resum executiu” (OCDE, 2005), es fa referència als desafiaments individuals i globals als quals ha de fer front la societat actual:

- La tecnologia canvia ràpidament i contínuament, i aprendre a treballar amb ella no requereix domini únic dels processos, sinó també capacitat d'adaptació.
- Les societats en la seva transformació són més diverses i fragmentades, i les relacions interpersonals requereixen de major contacte amb persones diferents a un mateix.
- La globalització està creant noves formes d'interdependència i les accions estan subjectes, tant a influències (com la competència econòmica) i conseqüències (com la contaminació) que van més enllà de la comunitat local o nacional de l'individu.

D'aquesta manera, les societats de l'OCDE coincideixen en la importància dels valors democràtics i l'assoliment d'un desenvolupament sostenible. Aquests valors impliquen que els individus haurien de poder assolir el seu potencial i haurien de respectar a altres i contribuir a produir una societat equitativa. Aquesta complementarietat de l'individu, i les fites col·lectives, s'han de veure reflectides en el marc de les competències que reconeix, tant el desenvolupament autònom dels individus, com la seva interacció amb altres.

Amb la següent representació gràfica es posa de manifest la relació entre aquest context que defineix l'OCDE i les competències clau que es presenten en el següent apartat.

Figura 2.1. El marc de referència conceptual i articulador de DeSeCo



FONT: Gilomen (2006, p. 189).

2.1.2. Selecció i definició de les competències bàsiques del Projecte DeSeCo

A partir d'aquest context inicial que s'acaba de plantejar, DeSeCo es concentra en dos objectius fonamentals:

- Definir què s'entén per una "competència clau".
- Seleccionar un conjunt de competències clau, d'acord amb el context que prèviament ha caracteritzat.

Tal com recull Pérez Gómez (2007), aquest Projecte DeSeCo defineix la "competència" com la capacitat de respondre a demandes complexes i dur a terme tasques diverses de manera adequada. Suposa una combinació d'habilitats pràctiques, coneixements, motivacions, valors ètics, actituds, emocions i altres components socials i de comportament que es mobilitzen conjuntament, per tal d'assolir una acció eficaç.

Amb tot, el Projecte DeSeCo defineix nou competències clau englobades en tres grans conjunts o tipus (Rychen, 2006):

- Competència per utilitzar eines de manera interactiva i eficaç:
 - o Ús interactiu del llenguatge, els símbols i els textos.
 - o Ús interactiu del coneixement i la informació.
 - o Ús interactiu de la tecnologia.
- Competència per interactuar en grups socials heterogenis:
 - o Relacionar-se bé amb els altres.
 - o Cooperar i treballar en equip.
 - o Dirigir i resoldre conflictes.
- Competència per actuar de manera autònoma:
 - o Actuar dins del context del gran panorama.
 - o Formar i conduir plans de vida i projectes personals.
 - o Defensar i assegurar drets, interessos, responsabilitats, limitacions i necessitats.

En les taules 2.1, 2.2 i 2.3 es presenta una breu definició d'aquestes competències, tal com es fa constar en el document que presenta l'OCDE (2005), "La definició i selecció de competències clau: Resum executiu":

Taula 2.1. Definició de l'OCDE de la Competència de la Categoria 1

COMPETÈNCIA PER UTILITZAR EINES DE MANERA INTERACTIVA I EFICAÇ
<p>Les demandes socials i professionals de l'economia global i la societat de la informació requereixen del domini d'eines socioculturals per interactuar amb coneixements, com el llenguatge, la informació i el coneixement. Alhora, requereixen de les eines físiques, com els ordinadors. Els motius que porten a establir aquesta competència són:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La necessitat de mantenir-se al dia amb la tecnologia. - La necessitat d'adaptar eines per als seus propis propòsits. - La necessitat de conduir un diàleg actiu amb el món.
<p style="text-align: center;">1-A. Ús interactiu del llenguatge, els símbols i els textos</p> <p>Aquesta competència clau es relaciona amb l'ús efectiu de les destreses lingüístiques orals i escrites, les destreses de computació i altres destreses matemàtiques, en múltiples situacions. És una eina essencial per funcionar bé en la societat i en el lloc de treball, i per participar en un diàleg efectiu amb altres. El terme "competències de comunicació" està associat amb aquesta competència clau.</p>
<p style="text-align: center;">1-B. Ús interactiu del coneixement i la informació</p> <p>Aquesta competència clau requereix d'una reflexió crítica sobre la naturalesa de la informació en sí (la seva infraestructura tècnica i el seu context i impactes socials, culturals i encara ideològics). La competència d'informació és necessària com a base per comprendre opcions, formar opinions, prendre decisions i dur a terme accions informades i responsables. Aquesta competència requereix que els individus:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconeguin i determinin allò que saben. - Identifiquin, ubiquin i accedeixin a fonts apropiades d'informació. - Avaluin la qualitat, propietat i el valor d'aquesta informació, així com les seves fonts. - Organitzin el coneixement i la informació.
<p style="text-align: center;">1-C. Ús interactiu de la tecnologia</p> <p>L'ús interactiu de la tecnologia requereix d'un coneixement de noves formes en què els individus poden emprar la tecnologia a la seva vida diària. La tecnologia de la informació i la comunicació té el potencial de transformar la forma en què les persones treballen juntes (reduint la importància de la ubicació), accedeixen a la informació (posant a disposició un gran nombre de fonts d'informació) i interactuen amb altres (facilitant relacions i xarxes de persones de tot el món de manera regular). Per aprofitar aquest potencial, els individus necessitaran anar més enllà de les destreses tècniques bàsiques necessàries per simplement emprar Internet, enviar correus electrònics i coses similars.</p>

FONT: Elaboració pròpia a partir d'OCDE (2005).

Taula 2.2. Definició de l'OCDE de la Competència de la Categoria 2

COMPETÈNCIA PER INTERACTUAR EN GRUPS SOCIALS HETEROGENIS
<p>Les competències clau en aquesta categoria són necessàries per tal que els individus aprenguin, visquin i treballin amb altres. Tracten de moltes de les característiques que s'associen amb termes com “competències socials”, “destreses socials”, “competències interculturals” o “destreses suaus”. Els motius que porten a establir aquesta competència són:</p> <ul style="list-style-type: none">- La necessitat de tractar amb una diversitat de societats pluralistes.- La importància de l'empatia.- La importància del capital social.
<p style="text-align: center;">2-A. Relacionar-se bé amb els altres</p> <p>Aquesta competència clau permet als individus iniciar, mantenir i gestionar relacions personals amb, per exemple, coneguts personals, col·legues i clients. Relacionar-se bé no és només un requeriment per a la cohesió social sinó, cada vegada més, per a l'èxit econòmic conforme les companyies i economies canviant emfatitzen en la intel·ligència emocional. Aquesta competència suposa que els individus puguin respectar i apreciar els valors, les creences, cultures i històries d'altres per crear un ambient en què se sentin benvinguts, siguin inclosos i puguin créixer. Per relacionar-se bé amb els altres es requereix:</p> <ul style="list-style-type: none">- Empatia i autoreflexió.- Gestió efectiva de les pròpies emocions.
<p style="text-align: center;">2-B. Cooperar i treballar en equip</p> <p>La cooperació requereix que cada individu tingui certes qualitats, Cadascú ha de poder equilibrar els seu compromís amb el grup i les seves fites amb les seves pròpies prioritats i ha de poder compartir el lideratge i donar suport a d'altres. Els components específics d'aquesta competència inclouen:</p> <ul style="list-style-type: none">- L'habilitat de presentar idees i escoltar les idees d'altres.- Un enteniment de les dinàmiques del debat i el seguiment d'una agenda.- L'habilitat de construir aliances tàctiques i sostenibles.- L'habilitat de negociar.- La capacitat de prendre decisions que permetin diferents opinions.
<p style="text-align: center;">2-C. Dirigir i resoldre conflictes</p> <p>La clau per gestionar efectivament un conflicte és fer-li front i resoldre'l, i no negar-lo. Per a això és necessari considerar els interessos i les necessitats d'altres i les solucions en què ambdues parts guanyin. Per tal que els individus participin activament en la gestió i la resolució de conflictes, necessitaran poder:</p> <ul style="list-style-type: none">- Analitzar els elements i els interessos en joc, els orígens del conflicte i el raonament de totes les parts, tot reconeixent que hi ha diferents posicions possibles.- Identificar àrees d'acord i àrees de desacord.- Recontextualitzar el problema.- Prioritzar les necessitats i fites, decidint allò que estan disposats a deixar de banda i sota quines circumstàncies.

FONT: Elaboració pròpia a partir d'OCDE (2005).

Taula 2.3. Definició de l'OCDE de la Competència de la Categoria 3

COMPETÈNCIA PER ACTUAR DE MANERA AUTÒNOMA
<p>Actuar de manera autònoma no significa funcionar en aïllament social. Al contrari, requereix d'una comprensió de l'ambient que ens envolta, de les dinàmiques socials i dels rols que cadascú juga i desitja jugar. Això requereix que els individus s'apoderin de la gestió de les seves vides de manera significativa i responsable, exercint control sobre les seves condicions de vida i de feina. Es requereix que els individus actuïn de manera autònoma per participar efectivament en el desenvolupament de la societat i per funcionar bé en diferents esferes de la vida, incloent el lloc de treball, la vida familiar i la vida social. Es necessita que l'individu desenvolupi independentment una identitat i esculli, en lloc de seguir a la multitud. Al fer-ho, necessiten reflexionar sobre els seus valors i les seves accions. Els motius que porten a establir aquesta competència són:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La necessitat de descobrir la seva pròpia identitat i fixar fites en un món complex. - La necessitat d'exercir drets i prendre responsabilitats. - La necessitat de comprendre l'ambient que ens envolta i el seu funcionament.
<p style="text-align: center;">3-A. Actuar dins del context del gran panorama</p> <p>Aquesta competència clau requereix que els individus entenguin i considerin el context més ampli de les seves accions i decisions. És a dir, requereix que cadascú prengui en compte com es relacionen, per exemple, amb les normes de la societat, les institucions socials i econòmiques i amb allò que ha succeït en el passat. És necessari reconèixer com les nostres accions i decisions encaixen en aquest escenari més ampli. Aquesta competència requereix per part dels individus:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre patrons. - Tenir idea del sistema en què existeixen. - Identificar les conseqüències directes i indirectes de les seves accions. - Escollir entre diferents cursos d'acció reflexionant en les seves conseqüències potencials en relació amb les normes i fites individuals i compartides.
<p style="text-align: center;">3-B. Formar i conduir plans de vida i projectes personals:</p> <p>Aquesta competència aplica el concepte de gestió de projectes individuals. Requereix que els individus interpretin la vida com a una narrativa organitzada i li donin significat i propòsit en un ambient canviant en què la vida, amb freqüència, es veu fragmentada. Aquesta competència suposa una orientació cap al futur, implicant tant optimisme com potencial, però també arrels fortes dins del possible. Els individus han de poder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir un projecte i fixar una fita. - Identificar i avaluar tant els recursos a què es té accés, com els recursos necessaris. - Prioritzar i refinar objectius. - Sospesar els recursos necessaris per satisfer fites múltiples. - Aprendre d'accions passades, projectant resultats futurs. - Controlar el progrés, realitzant els ajustos necessaris a mesura que es desenvolupa el projecte.
<p style="text-align: center;">3-C. Defensar i assegurar drets, interessos, responsabilitats, limitacions i necessitats</p> <p>Aquesta competència es relaciona amb drets i necessitats autodirigits. També es relaciona amb els drets i les necessitats de l'individu com a membre d'una col·lectivitat. Aquesta competència implica l'habilitat de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre els propis interessos. - Conèixer les regles i principis escrits per fonamentar un cas. - Construir arguments per tal que els nostres drets i necessitats siguin reconeguts. - Suggerir acords o solucions alternatives.

FONT: Elaboració pròpia a partir d'OCDE (2005).

2.2. LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES A LA UNIÓ EUROPEA

Tal com presenten diversos autors (Egido, 2011; Halász & Michel, 2011), la UE va introduir les competències clau dins de l'objectiu estratègic establert en el Consell Europeu de Lisboa de l'any 2000, tot anomenant-les, en aquell moment, "destreses bàsiques". Aquestes competències també es van incloure dins del primer dels objectius precisos dels sistemes d'educació i formació assenyalats per la Comissió Europea i han estat objecte d'una atenció prioritària en els treballs desenvolupats en el marc del Programa Educació 2010. Els experts d'aquest programa es van encarregar de proposar un llistat d'aquelles competències que tots els països han de prendre com a punt de referència per orientar els seus sistemes de formació. Finalment, el 18 de desembre de 2006, la Comissió Europea i el Consell van aprovar una recomanació on es proposen les vuit competències bàsiques que tots els joves haurien d'assolir una vegada finalitzada l'educació bàsica. A continuació, es duu a terme un repàs d'aquests aspectes més rellevants sobre el procés de selecció, definició i establiment de les competències bàsiques per part de la Unió Europea.

2.2.1. Fonamentació prèvia a l'establiment de les competències a la UE

A. Consell Europeu de Lisboa (2000)

Els dies 23 i 24 de març de 2000, el Consell Europeu va celebrar una sessió extraordinària a Lisboa, per tal d'acordar un nou objectiu estratègic de la Unió, amb la finalitat de reforçar l'ocupació, la reforma econòmica i la cohesió social com a part d'una economia basada en el coneixement. Aquest objectiu, a assolir abans de l'any 2010, queda recollit dins del punt 5 de les conclusions de la presidència de la següent manera:

La Unió s'ha fixat avui un nou objectiu estratègic per a la propera dècada: convertir-se en l'economia basada en el coneixement més competitiva i dinàmica del món, capaç de créixer econòmicament de manera sostenible

amb més i millors ocupacions i amb major cohesió social. Obtenir l'esmentat objectiu requereix una estratègia global dirigida a:

- *Preparar el pas a una economia i una societat basades en el coneixement mitjançant la millora de les polítiques relatives a la societat de la informació i d'I + D, així com mitjançant l'acceleració del procés de reforma estructural a favor de la competitivitat i la innovació, i la culminació del mercat interior.*
- *Modernitzar el model social europeu mitjançant la inversió en capital humà i la lluita contra l'exclusió social.*
- *Mantenir les sòlides perspectives econòmiques i les expectatives favorables de creixement mitjançant l'aplicació d'un conjunt de mesures polítiques macroeconòmiques adequades.*

Seguint en la línia que marca l'objectiu estratègic, dins el punt 9 de les conclusions es fa constar que *“tot ciutadà ha de posseir els coneixements i destreses necessaris per viure i treballar en la nova societat de la informació”*. I per assolir aquest repte, el punt 25 de les conclusions recull el següent:

Els sistemes d'educació i formació europeus necessiten adaptar-se tant a les demandes de la societat del coneixement com a la necessitat de millorar el nivell i qualitat de l'ocupació. Hauran d'oferir oportunitats d'aprenentatge i formació adaptades a grups destinatàries en diverses etapes de les seves vides: joves, adults aturats, ocupats que corren el risc de veure les seves qualificacions desbordades per un procés de canvi ràpid. Aquest nou plantejament hauria de constar de tres components principals: la creació de centres d'aprenentatge locals, el foment de l'adquisició de noves competències bàsiques, en particular en les tecnologies de la informació, i una transparència cada vegada major de les qualificacions.

El punt 26 de les conclusions fa constar que aquest marc hauria d'incloure les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), cultura tecnològica, llengües estrangeres, esperit emprenedor i habilitats socials.

B. Consell Europeu d'Estocolm (2001)

El Consell Europeu es va reunir a Estocolm els dies 23 i 24 de març de 2001, per tal de dur a terme la seva primera reunió anual de primavera sobre qüestions econòmiques i socials. Aquest Consell Europeu d'Estocolm va adoptar l'informe "Futurs objectius precisos dels sistemes d'educació i formació" (Consell d'Educació de la UE, 2001), el qual estableix tres objectius estratègics, desglossats en tretze objectius relacionats:

- Millorar la qualitat i l'eficàcia dels sistemes d'educació i formació a la Unió Europea.
 - o Millorar l'educació i la formació de professors i formadors.
 - o Desenvolupar aptituds per a la societat basada en el coneixement.
 - o Garantir l'accés de tothom a les tecnologies de la informació i la comunicació.
 - o Augmentar la matriculació en els estudis científics i tècnics.
 - o Aprofitar al màxim els recursos.

- Facilitar l'accés de tothom als sistemes d'educació i formació.
 - o Un entorn d'aprenentatge obert.
 - o Fer l'aprenentatge més atractiu.
 - o Promoció de la ciutadania activa, la igualtat d'oportunitats i la cohesió social.

- Obrir els sistemes d'educació i formació a un món més ampli.
 - o Reforçar els llaços amb la vida laboral i la investigació, i amb la societat en general.
 - o Desenvolupar l'esperit d'empresa.
 - o Millorar l'aprenentatge d'idiomes.
 - o Incrementar la mobilitat i els intercanvis.
 - o Reforçar la cooperació europea.

C. Consell Europeu de Barcelona (2002)

El Consell Europeu es va reunir a Barcelona els dies 15 i 16 de març de 2002 en la seva segona trobada anual de primavera, per tal de tractar la situació econòmica, social i mediambiental de la Unió.

En aquest Consell s'adopta el "Programa de treball detallat per al seguiment dels objectius concrets dels sistemes d'educació i formació a Europa" (Consell d'Educació de la UE, 2002), amb la finalitat d'assolir els objectius comuns per al 2010, establerts en el Consell d'Estocolm del 2001. Aquest programa detallat de treball va augmentar la llista de destreses bàsiques: alfabetització i alfabetització numèrica (destreses elementals), competències bàsiques en matemàtiques, ciència i tecnologia, TIC i ús de la tecnologia, aprendre a aprendre, habilitats socials, esperit emprenedor i cultura general.

Les conclusions d'aquest Consell de Barcelona posen de relleu la necessitat de l'acció per millorar el domini de les competències bàsiques. En l'article 44, el Consell Europeu sol·licita el següent:

El domini de les competències bàsiques, en particular mitjançant l'ensenyament de, com a mínim, dues llengües estrangeres des d'una edat molt primerenca: establiment d'un indicador lingüístic el 2003; generalització d'un títol en informàtica i Internet per als alumnes de Secundària.

Promoure la dimensió europea en l'ensenyament i la seva integració en les competències bàsiques dels alumnes d'aquí al 2004.

Seguint l'adopció del programa de treball detallat, la Comissió va establir grups d'experts per treballar en una o més de les tretze àrees d'objectius. Aquests grups foren constituïts per experts dels Estats membres, països de l'AELC/EEE, països associats i associacions a escala europea. El grup de treball de les competències clau va començar a treballar el 2001. Els objectius principals d'aquest grup de treball van consistir en identificar i definir què són les noves destreses i quina és la millor manera d'integrar-les en el currículum, mantenir-les i aprendre-les al llarg de la vida. Hi ha un enfocament particular

vers aquells grups amb menys avantatges, aquells amb necessitats especials, fracàs escolar i alumnat adult.

La feina duta a terme per aquest grup de treball es va recollir en els documents "Competències clau per a un aprenentatge al llarg de la vida. Un marc de referència europeu" (Comissió Europea, 2004). En ell s'hi detallen i es defineixen un total de vuit competències, amb els coneixements, destreses i actituds que implica l'assoliment de cadascuna d'elles.

2.2.2. Selecció i definició de les competències bàsiques a la UE

Arran de tots els antecedents mostrats en el punt anterior, el 18 de desembre de 2006 el Parlament Europeu i el Consell aproven la recomanació 2006/962/CE, sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent. És amb aquest document que s'aconsella als estats membres que desenvolupin l'oferta de les competències clau per a tots en el context de les seves estratègies d'aprenentatge permanent i que utilitzin el document "Competències clau per a un aprenentatge al llarg de la vida. Un marc de referència europeu" (Comissió Europea, 2004), com a instrument de referència.

Aquestes competències, tal com es recull en l'annex de la citada recomanació, emanen d'un determinat context:

Donats els nous reptes que la globalització segueix plantejant a la Unió Europea, cada ciutadà requerirà una àmplia gama de competències per tal d'adaptar-se de manera flexible a un món que està canviant amb rapidesa i mostra múltiples interconnexions. En la seva doble funció -social i econòmica-, l'educació i la formació han de dur a terme un paper fonamental per garantir que els ciutadans europeus adquireixin les competències claus necessàries per poder adaptar-se de manera flexible a aquests canvis.

Amb tot, la Unió Europea selecciona, defineix i proposa per als seus estats membres les següents vuit competències bàsiques:

1. Comunicació en llengua materna.
2. Comunicació en llengües estrangeres.
3. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia.
4. Competència digital.
5. Aprendre a aprendre.
6. Competències socials i cíviques.
7. Sentit de la iniciativa i esperit d'empresa.
8. Consciència i expressió culturals.

En la taula 2.4 es presenta una breu definició d'aquestes competències, tal com es fa constar en l'annex de la recomanació del Parlament Europeu i del Consell que les desenvolupa:

Taula 2.4. Definició de les competències bàsiques a la Unió Europea

Comunicació en llengua materna	Comunicació en llengües estrangeres
<p>La comunicació en llengua materna és l'habilitat per expressar i interpretar conceptes, pensaments, sentiments, fets i opinions de manera oral i escrita (escoltar, parlar, llegir i escriure), i per interactuar lingüísticament d'una manera adequada i creativa en tots els possibles contextos socials i culturals, com l'educació i la formació, la vida privada i professional, l'oci.</p>	<p>La comunicació en llengües estrangeres comparteix, en línies generals, les principals capacitats de la comunicació en la llengua materna: es basa en l'habilitat per comprendre, expressar i interpretar conceptes, pensaments, sentiments, fets i opinions de manera oral o escrita (escoltar, parlar, llegir i escriure) en una determinada sèrie de contextos socials i culturals (com l'educació i la formació, la vida privada i professional, l'oci) d'acord amb els desitjos o les necessitats de cadascú. La comunicació en llengües estrangeres exigeix també posseir capacitats com la mediació i la comprensió intercultural. El nivell de domini de cada persona serà diferent en cadascuna de les quatre dimensions (escoltar, parlar, llegir i escriure) i variarà, tanmateix, en funció de la llengua de la qual es tracti i del nivell social i cultural, de l'entorn, de les necessitats i dels interessos de cada individu.</p>
Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia	Aprendre a aprendre
<p>a. La competència matemàtica és l'habilitat per desenvolupar i aplicar el raonament matemàtic amb la finalitat de resoldre diversos problemes en situacions quotidianes. Basant-se en un bon domini del càlcul, l'èmfasi se situa en el procés i l'activitat, tot i que també en els coneixements. La competència matemàtica comporta -amb diferents graus- la capacitat i la voluntat d'emprar modes matemàtics de pensament (pensament lògic i espacial) i representació (fórmules, models, construccions, gràfiques i diagrames).</p> <p>b. La competència en matèria científica fa al·lusió a la capacitat i la voluntat d'emprar el conjunt dels coneixements i la metodologia utilitzats per explicar la natura, amb la finalitat de plantejar preguntes i extreure conclusions basades en proves. Per competència en matèria tecnològica s'entén l'aplicació dels esmentats coneixements i metodologia en resposta a allò que es percep com desitjos o necessitats humans. Les competències científica i tecnològica comporten la comprensió dels canvis causats per l'activitat humana i la responsabilitat de cada individu com a ciutadà.</p>	<p>"Aprendre a aprendre" és l'habilitat per iniciar l'aprenentatge i persistir en ell, per organitzar el seu propi aprenentatge i gestionar el temps i la informació eficaçment, ja sigui individualment o en grups. Aquesta competència comporta ser conscient del propi procés d'aprenentatge i de les necessitats d'aprenentatge de cadascú, determinar les oportunitats disponibles i ser capaç de superar obstacles amb la finalitat de culminar l'aprenentatge amb èxit. Aquesta competència significa adquirir, processar i assimilar nous coneixements i capacitats, així com buscar orientacions i fer ús d'elles. El fet d'"aprendre a aprendre" fa que els alumnes trobin suport en experiències vitals i d'aprenentatge anteriors amb la finalitat d'emprar i aplicar els nous coneixements i capacitats en molt diversos contextos, com els de la vida privada i professional i l'educació i formació. La motivació i la confiança són cabdals per a l'adquisició d'aquesta competència.</p>
Competència digital	Competències socials i cíviques
<p>La competència digital comporta l'ús segur i crític de les tecnologies de la societat de la informació (TSI) per al treball, l'oci i la comunicació. Se sustenta en les competències bàsiques en matèria de TIC: l'ús d'ordinadors per obtenir, avaluar, emmagatzemar, produir, presentar i intercanviar informació, i comunicar-se i participar en xarxes de col·laboració a través d'Internet.</p>	<p>Aquestes competències inclouen les personals, interpersonals i interculturals i recullen totes les formes de comportament que preparen a les persones per participar d'una manera eficaç i constructiva en la vida social i professional, especialment en societats cada vegada més diversificades i, en el seu cas, per resoldre conflictes. La competència cívica prepara a les persones per participar plenament en la vida cívica gràcies al coneixement de conceptes i estructures socials i polítiques, i al compromís de participació activa i democràtica.</p>
Sentit de la iniciativa i esperit d'empresa	Consciència i expressió culturals
<p>Per sentit de la iniciativa i esperit d'empresa s'entén l'habilitat de la persona per transformar les idees en actes. Està relacionat amb la creativitat, la innovació i l'assumpció de riscos, així com amb l'habilitat per planificar i gestionar projectes amb la finalitat d'assolir objectius. En aquesta competència s'hi recolzen totes les persones, no només en la vida quotidiana, a casa i en la societat, sinó també en el lloc de treball, al ser conscients del context en què es desenvolupa la seva feina i ser capaços d'aprofitar les oportunitats, i és el ciments d'altres capacitats i coneixements més específics que precisen les persones que estableixen o contribueixen a una activitat social o comercial. Això ha d'incloure una conscienciació sobre els valors ètics i promoure la bona governabilitat.</p>	<p>Apreciació de la importància de l'expressió creativa d'idees, experiències i emocions a través de diferents mitjans, inclosa la música, les arts escèniques i les arts plàstiques.</p>

FONT: Elaboració pròpia a partir de l'Annex Recomanació del Parlament Europeu i del Consell 2006/962/CE.

2.3. LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES A ESPANYA

El camí recorregut en el sistema educatiu espanyol abans d'arribar a l'establiment de les competències bàsiques ha estat llarg i no sempre fàcil, tal com posen de manifest González Gallego (2007) o Tiana et al. (2011). En tot moment ha calgut adaptar-se a una societat canviant, que ha evolucionat vertiginosament des de l'adveniment de la democràcia i que, moltes vegades, ha anat per endavant de les reformes educatives que s'hi han anat succeint. En aquest apartat, es pretén fer un repàs a aquells antecedents que, d'una manera o una altra, han conduït i possibilitat l'actual establiment d'un currículum basat en competències.

2.3.1. Marc legislatiu de referència previ a l'establiment de les competències bàsiques

L'escolaritat és obligatòria a Espanya des de l'any 1857, moment en què es va promulgar la coneguda com a "Llei Moyano". Va ser l'any 1967 quan es va estendre des dels sis als catorze anys, mitjançant el Decret 193/1967. Amb tot, i segons Hernández (2011), la generalització de l'educació bàsica no es va fer efectiva fins a mitjans de la dècada dels vuitanta del segle XX. Va ser la Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE) la qual va establir, l'any 1990, deu anys com a període d'obligatorietat escolar. A les acaballes del segle XX, tots els infants i joves espanyols d'ambdós sexes assistien als centres educatius entre els sis i els setze anys i, fins i tot, molts d'ells començaven abans i acabaven més tard la seva escolaritat. Aquest fet ha contribuït a equiparar el nivell educatiu d'Espanya al de la resta de la Unió Europea.

Moltes han estat les lleis i reformes que han possibilitat l'avançament i millora de l'educació espanyola, tot intentant adaptar-la a les necessitats que ha demandat la societat de cada moment. Tot seguit, es farà un breu repàs de les diferents lleis educatives que han marcat l'educació a Espanya en les darreres dècades, les quals queden recollides en la taula següent:

Taula 2.5. Lleis espanyoles prèvies a l'establiment de les competències bàsiques

ANY	LLEI	
1970	LGE	Llei General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa
1978		Constitució
1985	LODE	Llei Orgànica del Dret a l'Educació
1990	LOGSE	Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu
1995	LOPEG	Llei Orgànica de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents
2002	LOCE	Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació

FONT: Elaboració pròpia.

A. Llei General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa (LGE)

La LGE, aprovada l'any 1970 i també anomenada "Llei Villar Palasí" en honor al Ministre d'Educació que la va impulsar, va possibilitar començar a superar el gran endarreriment que arrossegava el sistema educatiu espanyol. Amb aquesta nova llei, els elements que conformaven el currículum eren els objectius i el continguts.

Tal com apunta González Gallego (2007), per primera vegada apareixia un currículum que no es basava en una relació programàtica de coneixements, sinó que prescrivia els mètodes per adquirir-los. Es proposava per a l'adquisició d'aquests coneixements un mètode actiu i pràctic, anomenat "sistema de fitxes". Amb el sistema de fitxes, cada professor podia emprar un llibre de text, diversos llibres de text o cap, però els alumnes havien de treballar a classe, diàriament, a cada assignatura, omplint unes "fitxes de treball". D'aquesta manera, el mestre havia de ser, sobretot, un agent que donés sentit a aquesta tasca amb què es pretenia suprimir la lectura magistral, es buscava que els alumnes "fessin" i no "escoltessin", i es defensava tot allò que els dirigís cap a l'adquisició lliure i autònoma del coneixement.

Diversos van ser els problemes i les dificultats amb què es va topar aquest sistema de fitxes. El principal d'ells fou la manca de suport per part de l'Administració amb què va comptar aquest nou mètode de treball. D'aquesta manera, després de quatre anys d'aplicació, el sistema de fitxes va ser suprimit.

B. Llei Orgànica del Dret a l'Educació (LODE)

L'establiment de la Constitució, l'any 1978, condueix cap a la formulació, l'any 1985, de la LODE. Aquesta llei garantia la participació de tota la societat en el sistema educatiu i el finançament de centres públics i privats.

C. Llei Orgànica d'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE)

Va ser l'any 1990 quan es va establir a Espanya la LOGSE, la qual modifica l'estructura del sistema i ordenació dels ensenyaments i amplia l'ensenyament obligatori fins als 16 anys, derogant la LGE que estava en vigor des del 1970, modificada per la LODE.

La LOGSE, a més a més d'incorporar els criteris d'avaluació, va comportar una important novetat curricular que trencava amb l'hegemonia que els continguts tenien dins del currículum:

- Els "procediments", des de la metodologia del coneixement.
- Els "valors", des de la concepció del paper educatiu de les disciplines.

González Gallego (2007) duu a terme una definició del terme "procediment", sota una perspectiva educativa. D'aquesta manera afirma que *"un procediment és una activitat didàctica que adquireix quatre dimensions diferents segons la seva situació dins del currículum en relació amb els coneixements"* (p. 45). Les quatre dimensions es concreten en determinar que el procediment és:

- Via d'accés al coneixement si està situat abans d'aquest.

- Contingut de coneixement en sí mateix si està situat entre els continguts de coneixement: una acció sobre el coneixement o un coneixement actiu (allò que en gran mesura ara es consideren les competències).
- Reforçament de la seva adquisició si està situat després d'aquest.
- Comprovació de la seva adquisició si s'empra per dur a terme una avaluació activa.

Pel que fa als valors, i també segons González Gallego (2007), amb el currículum LOGSE *"a través del coneixement s'adquirien uns valors i s'aprenia a adoptar davant la societat i davant d'un mateix diferents actituds"* (p. 46).

D. Llei Orgànica de la Participació, l'Avaluació i el Govern dels Centres Docents (LOPEG)

Aquesta llei de l'any 1995 regula les activitats extraescolars, l'autonomia dels centres docents, els òrgans de govern dels centres docents i la inspecció per les Administracions Educatives.

Tot seguit, es destaquen els dos aspectes més rellevants que aporta la LOPEG:

- En els articles 1 i 2 s'especifica que la comunitat educativa ha de participar en l'organització i govern dels centres educatius.
- El Projecte Educatiu de Centre (PEC) queda recollit dins l'article 6 de l'esmentada llei. En aquest article s'hi especifica que el PEC s'ha de basar en les directrius del Consell Escolar i dut a terme per aquest en col·laboració amb l'equip directiu. Per tal d'elaborar aquestes directrius, s'hauran de tenir en compte les característiques de l'entorn escolar i les necessitats educatives específiques de l'alumnat, tot prenent en consideració les propostes dutes a terme pel claustre de professors. En tot cas garantirà els principis i objectius establerts per la LODE. El PEC és el referent per a l'organització del centre escolar.

E. Llei Orgànica de Qualitat de l'Educació (LOCE)

La LOCE, de l'any 2002, millora el nivell mitjà dels coneixements de l'alumnat al fomentar la cultura de l'esforç com a garantia de progrés personal, garantir la igualtat d'oportunitats, prevenir i combatre el fracàs escolar, i millorar les condicions de treball dels professors en els centres.

Amb aquesta llei educativa desapareixen dels currículums els valors i actituds, introduïts amb la LOGSE. D'altra banda, s'inclou per primera vegada el concepte de "competència", tot i que sense arribar a definir-les ni concretar-les. És així com es presenten en els següents articles sobre l'Educació Primària:

Article 15: Objectiu.

L'Educació Primària contribuirà a desenvolupar en els alumnes les següents capacitats:

h) Adquirir, en una llengua estrangera, la competència comunicativa necessària per desenvolupar-se en situacions quotidianes.

Article 18: Avaluació general de diagnòstic.

Les Administracions educatives, en els terminis establerts a l'article 97 d'aquesta llei, realitzaran una avaluació general de diagnòstic, que tindrà com a finalitat comprovar el grau d'adquisició de les competències bàsiques d'aquest nivell educatiu. Aquesta avaluació general no tindrà efectes acadèmics i tindrà caràcter informatiu i orientador per als centres, el professorat, les famílies i els alumnes.

2.3.2. L'establiment de les competències bàsiques

Tot seguit es farà un repàs d'aquells decrets i ordres ministerials que han contribuït a seleccionar, definir i establir les competències bàsiques a Espanya, emparant-se en les dues lleis educatives que es recullen en la taula 2.6:

Taula 2.6. Lleis espanyoles que estableixen les competències bàsiques

ANY	LLEI	
2006	LOE	Llei Orgànica d'Educació
2013	LOMCE	Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa

FONT: Elaboració pròpia.

A. Llei Orgànica d'Educació (LOE)

Abans de la redacció d'aquesta llei educativa, el Ministeri d'Educació i Ciència va publicar, el setembre del 2004, el document "Una educación de calidad para todos y entre todos" (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004), on es van presentar una sèrie de diagnòstics i anàlisis relatius al context educatiu del moment, tot sotmetent a debat diferents propostes de solució. Posteriorment, es va publicar un document de síntesi amb totes les aportacions que es van rebre, fruit d'aquest intens debat. Arran d'aquests treballs es varen establir els tres principis bàsics de l'educació, els quals impregnen la LOE:

- Necessitat de proporcionar una educació de qualitat a tots els ciutadans d'ambdós sexes en tots els nivells del sistema educatiu. Després d'haver assolit l'escolarització fins als setze anys, es pretén millorar els resultats i disminuir l'abandonament dels estudis, i assolir el màxim desenvolupament de les capacitats dels ciutadans, tot garantint-los igualtat d'oportunitats, concedint el suport necessari, tant a l'alumnat, com als centres on es troben escolaritzats.
- Necessitat de col·laboració per part de tots els components de la comunitat educativa, per tal d'assolir qualitat i equitat. Això implica tant l'esforç de l'alumnat, que ha de ser responsable i comprometre's amb la seva

educació, com a les seves famílies, al professorat, als centres docents, a les Administracions educatives i, per últim, al conjunt de la societat.

- Compromís sòlid amb els objectius educatius plantejats per la Unió Europea.

Finalment, i seguint aquestes idees i premisses, s'acaba aprovant la LOE, l'any 2006, la qual estableix el marc legal en què han de desenvolupar-se les activitats educatives. Defineix els principis i finalitats de l'educació que han de ser els pilars del sistema educatiu. En el seu preàmbul posa de relleu la doble vinculació de l'educació amb la societat i a l'inrevés, tot destacant les seves mútues implicacions. Així doncs, en relació a la primera expressa:

L'educació és el mitjà més adequat per construir la personalitat (dels joves), desenvolupar al màxim les seves capacitats, conformar la seva pròpia identitat personal i configurar la seva comprensió de la realitat, integrant la dimensió cognoscitiva, l'afectiva i l'axiològica.

Pel que fa a la contribució social de l'educació, en aquest mateix preàmbul es destaca:

L'educació és el mitjà de transmetre i, al mateix temps, de renovar la cultura i el patrimoni de coneixements i valors que la sustenten, d'extreure les màximes possibilitats de les seves fonts de riquesa, de fomentar la convivència democràtica i el respecte a les diferències individuals, de promoure la solidaritat i evitar la discriminació, amb l'objectiu fonamental d'assolir la necessària cohesió social.

Tot seguit, en el preàmbul, es continua fent un recorregut històric, per tal de mostrar com l'educació que s'ha viscut a Espanya ha anat sempre d'acord amb les demandes socials, fins a arribar al moment que emmarca la LOE. Marco (2008) ja apunta que el context social i cultural ha canviat molt des de la promulgació de la LOGSE (1991) fins a la LOE (2006). En aquesta línia, Castells (2005) exposa com alguns fenòmens com el de les migracions massives, la globalització a tots els nivells i l'extensió de les xarxes informàtiques i telemàtiques han adquirit una influència decisiva al llarg de poc més d'una dècada. D'altra banda, Flecha et al. (2001) comenten que les societats actuals són cada vegada més dialògiques, les societats de la

informació són el context simbòlic on el diàleg està penetrant en les relacions socials, des de la política internacional fins a la convivència dins d'un domicili.

Pel que fa al concepte de competència, al llarg d'aquesta llei apareix en diversos articles, entre els quals es destaquen els següents:

Article 5: L'aprenentatge al llarg de la vida.

1. *Totes les persones han de tenir la possibilitat de formar-se al llarg de la vida, dins i fora del sistema educatiu, amb la finalitat d'adquirir, actualitzar, completar i ampliar les seves capacitats, coneixements, habilitats, aptituds i competències per al seu desenvolupament personal i professional.*

Article 6: Currículum.

1. *Als efectes d'allò disposat en aquesta Llei, s'entén per currículum el conjunt d'objectius, competències bàsiques, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cadascun dels ensenyaments regulats en la present Llei.*

Article 20: Avaluació.

2. *L'alumnat accedirà al cicle educatiu o etapa següent, sempre que es consideri que ha assolit les competències bàsiques corresponents i l'adequat grau de maduresa.*

La LOE, en el seu article 6.2, estableix que correspon al Govern fixar els ensenyaments mínims als quals es refereix la disposició addicional primera, apartat 2, lletra c) de la Llei Orgànica 8/1985, del 3 de juny, reguladora del dret a l'Educació, i això també inclou les competències bàsiques que haurà d'assolir l'alumnat. D'aquesta manera el Ministeri d'Educació i Ciència disposa el Reial Decret 1513/2006, de 7 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyaments mínims de l'Educació Primària. Dins L'Annex I d'aquest Reial Decret es fixen les competències bàsiques que s'hauran d'adquirir en l'ensenyament bàsic, i a l'assoliment de les quals haurà de contribuir l'Educació Primària. Per últim, l'Ordre ECI/2211/2007, de 12 de juliol, per la qual s'estableix el currículum i es regula l'ordenació de l'Educació Primària, estableix de nou en el seu article 6, la referència a les competències bàsiques, que estan detallades després en l'Annex I i citades en l'article 12, en el qual es tracta la seva influència en la

promoció de l'alumnat. Ambdós annexos esmentats anteriorment posen de manifest que:

La incorporació de les competències bàsiques al currículum permet posar l'accent en aquells aprenentatges que es consideren imprescindibles, des d'un plantejament integrador i orientat a l'aplicació dels sabers adquirits. D'aquí el seu caràcter bàsic. Són aquelles competències que ha hagut de desenvolupar un jove o una jove al finalitzar l'ensenyament obligatori per poder assolir la seva realització personal, exercir la ciutadania activa, incorporar-se a la vida adulta de manera satisfactòria i ser capaç de desenvolupar un aprenentatge permanent al llarg de la seva vida.

Atenent a la lectura d'aquests dos annexos, la inclusió de les competències bàsiques en el currículum té varies finalitats:

- Integrar els diferents aprenentatges, tant els formals com els no formals i els informals.
- Permetre a tots els estudiants integrar els seus aprenentatges, posar-los en relació amb diferents tipus de continguts i utilitzar-los de manera efectiva quan els hi resultin necessaris en diferents situacions i contextos.
- Orientar l'ensenyament.

Pel que fa a la relació entre àrees i matèries curriculars amb l'assoliment de les competències bàsiques, el Reial Decret disposa que:

Amb les àrees i matèries del currículum es pretén que tots els alumnes i les alumnes assoleixin els objectius educatius i, consegüentment, també que adquireixin les competències bàsiques. Tot i això, no existeix una relació unívoca entre l'ensenyament de determinades àrees o matèries i el desenvolupament de certes competències. Cadascuna de les àrees contribueix al desenvolupament de diferents competències i, alhora, cadascuna de les competències bàsiques s'assolirà com a conseqüència del treball en diverses àrees o matèries.

En aquesta línia, Bolívar (2008) dona mostra de la transversalitat de les competències bàsiques en les diferents àrees curriculars quan afirma, per exemple, que *“la comunicació lingüística no s'adquireix només en l'assignatura de Llengua i literatura, sinó en cadascuna de les matèries del currículum”* o que *“la competència social i ciutadana no és exclusiva de l'assignatura d'Educació*

per a la Ciutadania i els Drets Humans, ja que concerneix també a tota l'escola i a la pròpia família i societat" (p. 14).

Amb tot, dins del marc de la proposta realitzada per la Unió Europea, queden establertes a Espanya les següents vuit competències bàsiques:

1. Competència en comunicació lingüística.
2. Competència matemàtica.
3. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
4. Tractament de la informació i competència digital.
5. Competència social i ciutadana.
6. Competència cultural i artística.
7. Competència per aprendre a aprendre.
8. Autonomia i iniciativa personal.

En la taula 2.7 es presenta una breu definició d'aquestes competències, tal com es fa constar en el Reial Decret que les desenvolupa:

Taula 2.7. Definició de les competències bàsiques a Espanya establertes per la LOE

Competència en comunicació lingüística	Competència matemàtica
<p>Aquesta competència es refereix a la utilització del llenguatge com a instrument de comunicació oral i escrita, de representació i comprensió de la realitat, de construcció i comunicació del coneixement i d'organització i d'autoregulació del pensament, les emocions i la conducta.</p>	<p>Consisteix en l'habilitat per utilitzar els números, les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic, tant per produir i interpretar diferents tipus d'informació, com per ampliar el coneixement sobre aspectes quantitatius i espacials de la realitat, i per resoldre problemes relacionats amb la vida quotidiana i amb el món laboral.</p>
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	Tractament de la informació i competència digital
<p>És l'habilitat per interactuar amb el món físic, tant en els seus aspectes naturals com en els generats per l'acció humana, de tal manera que es possibilita la comprensió de successos, la predicció de conseqüències i l'activitat dirigida a la millora i preservació de les condicions de vida pròpia, de les altres persones i de la resta d'éssers vius. En definitiva, incorpora habilitats per desenvolupar-se adequadament, amb autonomia i iniciativa personal en àmbits de la vida i del coneixement molt diversos (salut, activitat productiva, consum, ciència, processos tecnològics, etc.) i per interpretar el món, fet que exigeix l'aplicació dels conceptes i principis bàsics que permeten l'anàlisi dels fenòmens des dels diferents camps de coneixement científic involucrats.</p>	<p>Aquesta competència consisteix en disposar d'habilitats per buscar, obtenir, processar i comunicar informació, i per transformar-la en coneixement. Incorpora diferents habilitats, que van des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió en diferents suports una vegada tractada, incloent-hi la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com a element essencial per informar-se, aprendre i comunicar-se.</p>
Competència social i ciutadana	Competència cultural i artística
<p>Aquesta competència fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's a contribuir a la seva millora. En ella estan integrats coneixements diversos i habilitats complexes que permeten participar, prendre decisions, escollir com comportar-se en determinades situacions i responsabilitzar-se de les eleccions i decisions adoptades.</p>	<p>Aquesta competència suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi i considerar-les com a part del patrimoni dels pobles.</p>
Competència per aprendre a aprendre	Autonomia i iniciativa personal
<p>Aprendre a aprendre suposa disposar d'habilitats per iniciar-se en l'aprenentatge i ser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord als propis objectius i necessitats.</p>	<p>Aquesta competència es refereix, per una part, a l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades, com la responsabilitat, la perseverança, el coneixement de sí mateix i l'autoestima, la creativitat, l'autocrítica, el control emocional, la capacitat d'escollir, de calcular riscos i de fer front als problemes, així com la capacitat de demorar la necessitat de satisfacció immediata, d'aprendre dels errors i d'assumir riscos.</p>

FONT: Elaboració pròpia a partir de l'Annex I del Reial Decret 1513/2006.

B. Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa (LOMCE)

Primerament, val a dir que la LOMCE, promulgada a les acaballes de l'any 2013, no estableix pròpiament una nova llei d'educació, sinó que modifica l'anterior, és a dir, la LOE i alguns articles encara en vigor de la LODE. De fet, la LOMCE és una llei d'article únic que introdueix un total de 109 modificacions i afegeix un seguit de disposicions que també s'han de tenir en compte.

El preàmbul de la LOMCE dóna mostra de quin ha de ser l'objectiu fonamental del sistema educatiu, l'alumne, quan s'afirma:

L'alumnat és el centre i la raó de ser de l'educació. L'aprenentatge a l'escola ha d'anar dirigit a formar persones autònomes, crítiques i amb pensament propi. Tots els i les alumnes tenen un somni, totes les persones joves tenen un talent. Les nostres persones i els seus talents són el més valuós que tenim com a país.

Aquest mateix preàmbul posa de manifest el repte de la societat actual vers el foment d'aquests talents de tots els infants i joves, prenen l'adquisició de competències com a un element destacat:

Rere dels talents de les persones estan els valors que els vertebraven, les actituds que els impulsen, les competències que els materialitzen i els coneixements que els construeixen. El repte d'una societat democràtica és crear les condicions, per tal que tots els i les alumnes puguin adquirir i expressar els seus talents, en definitiva, el compromís amb una educació de qualitat com a suport de la igualtat i la justícia social.

Una societat més oberta, global i participativa demanda nous perfils de ciutadans i treballadors, més sofisticats i diversificats, d'igual manera que exigeix maneres alternatives d'organització i gestió en les quals prevalen la col·laboració i el treball en equip, així com propostes capaces d'assumir que la vertadera fortalesa està en la barreja de competències i coneixements diversos.

Pel que fa a les competències i la seva relació amb el currículum, el preàmbul de la LOMCE posa de manifest la següent consideració:

La racionalització de l'oferta educativa, reforçant en totes les etapes l'aprenentatge de matèries troncales que contribueixin a l'adquisició de competències fonamentals per al desenvolupament acadèmic dels i les alumnes, és un altre objectiu bàsic de la reforma.

Finalment, atenent als articles més significatius sobre el concepte de competència comentats en l'apartat anterior, dedicat a la LOE, es veu modificat significativament a través de la LOMCE el referent al currículum, quedant redactat de la següent manera:

Article 6: Currículum.

- 1. Als efectes d'allò disposat en aquesta Llei Orgànica, s'entén per currículum la regulació dels elements que determinen els processos d'ensenyament i aprenentatge per a cadascun dels ensenyaments*
- 2. El currículum està integrat pels següents elements:*
 - a. Els objectius de cada ensenyament i etapa educativa.*
 - b. Les competències o capacitats per aplicar de manera integrada els continguts propis de cada ensenyament i etapa educativa, amb la finalitat d'assolir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos.*
 - c. Els continguts, o conjunts de coneixements, habilitats, destreses i actituds que contribueixen a l'assoliment dels objectius de cada ensenyament i etapa educativa i a l'adquisició de competències.
Els continguts s'ordenen en assignatures, que es classifiquen en matèries, àmbits, àrees i mòduls en funció dels ensenyaments, les etapes educatives o els programes en què participin els i les alumnes.*
 - d. La metodologia didàctica, que comprèn tant la descripció de les pràctiques docents com l'organització del treball dels docents.*
 - e. Els estàndards i resultats d'aprenentatge avaluables.*
 - f. Els criteris d'avaluació del grau d'adquisició de les competències i de l'assoliment dels objectius de cada ensenyament i etapa educativa.*

La LOMCE, mitjançant l'addició de l'article 6 bis al redactat de la LOE, estableix que correspon al Govern "el disseny del currículum bàsic, en relació amb els objectius, competències, continguts, criteris d'avaluació, estàndards i resultats d'aprenentatge avaluables, amb la finalitat d'assegurar una formació comú i el caràcter oficial i la validesa en tot el territori nacional de les titulacions

a què es refereix aquesta llei orgànica”. D'aquesta manera el Ministeri d'Educació, Cultura i Esport disposa el Reial Decret 126/2014, de 28 de febrer, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Primària. Aquest decret substitueix la nomenclatura de “competència bàsica” per “competència clau”, en consonància amb l'àmbit europeu, tot adoptant el concepte de la següent manera:

S'adopta la denominació de les competències clau definides per la Unió Europea. Es considera que les competències clau són aquelles que totes les persones precisen per a la seva realització i desenvolupament personal, així com per a la ciutadania activa, la inclusió social i l'ocupació.

L'article 2, apartat 1, lletra c) d'aquest mateix decret defineix el terme competència com les “*capacitats per aplicar de manera integrada els continguts propis de cada ensenyament i etapa educativa, amb la finalitat d'assolir la realització adequada d'activitats i la resolució eficaç de problemes complexos*”. Aquest mateix article, en el seu apartat 2, estableix set competències clau:

1. Comunicació lingüística.
2. Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia.
3. Competència digital.
4. Aprendre a aprendre.
5. Competències socials i cíviques.
6. Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor.
7. Consciència i expressions culturals.

Val a dir que, d'aquesta manera, les vuit competències bàsiques establertes en el desplegament curricular de la LOE es veuen reduïdes ara, mitjançant el desenvolupament de la LOMCE, en set competències clau. Tot i això, tal com s'il·lustra en la taula 2.8, i com es veurà més endavant amb la definició de cadascuna d'aquestes set competències clau, la nova formulació competencial no suposa un canvi significatiu respecte al model anterior.

Taula 2.8. Relació entre les competències LOE i les competències LOMCE

COMPETÈNCIES BàSIQUES LOE	COMPETÈNCIES CLAU LOMCE
Competència en comunicació lingüística	Comunicació lingüística
Competència matemàtica	Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	
Tractament de la informació i competència digital	Competència digital
Competència per aprendre a aprendre	Aprendre a aprendre
Competència social i ciutadana	Competències socials i cíviques
Autonomia i iniciativa personal	Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor
Competència cultural i artística	Consciència i expressions culturals

FONT: Elaboració pròpia a partir del Reial Decret 1513/2006 i del Reial Decret 126/2014.

Per últim, l'Ordre ECD/65/2015, de 21 de gener, per la qual es descriuen les relacions entre les competències, els continguts i els criteris d'avaluació de l'educació primària, l'educació secundària obligatòria i el batxillerat, estableix el desplegament concret pel que fa a les competències clau, tot fent referència al seu paper dins del currículum, l'avaluació d'aquestes competències clau, així com unes estratègies metodològiques per treballar per competències dins l'aula. A més a més, el seu Annex I fa una extensa descripció de cadascuna de les set competències clau, el resum de la qual es troba sintetitzat dins la taula 2.9.

Taula 2.9. Definició de les competències bàsiques a Espanya establertes per la LOMCE

<p>Comunicació lingüística</p>	<p>Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia</p>
<p>La competència en comunicació lingüística és el resultat de l'acció comunicativa dins de pràctiques socials determinades, en les quals l'individu actua amb altres interlocutors i a través de textos en múltiples modalitats, formats i suports. Aquestes situacions i pràctiques poden implicar l'ús d'una o varies llengües, en diversos àmbits i de manera individual o col·lectiva.</p>	<p>La competència matemàtica implica la capacitat d'aplicar el raonament matemàtic i les seves eines per descriure, interpretar i predir diferents fenòmens en el seu context.</p> <p>Les competències bàsiques en ciència i tecnologia són aquelles que proporcionen un apropament al món físic i a la interacció responsable amb ell des d'accions, tant individuals com col·lectives, orientades a la conservació i millora del medi natural, decisives per a la protecció i manteniment de la qualitat de vida i el progrés dels pobles.</p>
<p>Competència digital</p>	<p>Aprendre a aprendre</p>
<p>La competència digital és aquella que implica l'ús creatiu, crític i segur de les tecnologies de la informació i la comunicació per assolir els objectius relacionats amb el treball, l'ocupació, l'aprenentatge, l'ús del temps lliure, la inclusió i participació en la societat.</p>	<p>La competència d'aprendre a aprendre és fonamental per a l'aprenentatge permanent que es produeix al llarg de la vida i que té lloc en diferents contextos formals, no formals i informals. Aquesta competència es caracteritza per l'habilitat per iniciar, organitzar i persistir en l'aprenentatge.</p>
<p>Competències socials i cíviques</p>	<p>Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor</p>
<p>Les competències socials i cíviques impliquen l'habilitat i capacitat per emprar els coneixements i actituds sobre la societat, entesa des de les diferents perspectives, en la seva concepció dinàmica, canviant i complexa, per interpretar fenòmens i problemes socials en contextos cada vegada més diversificats; per elaborar respostes, prendre decisions i resoldre conflictes, així com per interactuar amb altres persones i grups conforme a normes basades en el respecte mutu i en conviccions democràtiques. A més a més d'incloure accions a un nivell més proper i mediat a l'individu com a part d'una implicació cívica i social.</p>	<p>La competència sentit d'iniciativa i esperit emprenedor implica la capacitat de transformar les idees en actes. Això significa adquirir consciència de la situació a intervenir o resoldre, i saber escollir, planificar i gestionar els coneixements, destreses o habilitats i actituds necessaris amb criteri propi, amb la finalitat d'assolir l'objectiu previst.</p>
<p>Consciència i expressions culturals</p>	
<p>La competència en consciència i expressió cultural implica conèixer, comprendre, apreciar i valorar amb esperit crític, amb una actitud oberta i respectuosa, les diferents manifestacions culturals i artístiques, emprar-les com a font d'enriquiment i gaudi personal i considerar-les com a part de la riquesa i patrimoni dels pobles.</p>	

FONT: Elaboració pròpia a partir de l'Annex I de l'Ordre ECD/65/2015.

2.4. LES COMPETÈNCIES BÀSIQUES A CATALUNYA

Segons recull la LOMCE, vigent llei educativa d'àmbit espanyol, correspon a les diferents Comunitats Autònomes establir els seus respectius currículums, sempre respectant els mínim recollits ens els Decrets espanyols que la desenvolupen. D'aquesta manera, doncs, en el procés de selecció, definició i establiment de les competències bàsiques a Catalunya, es pren com a referència necessària i punt de partida la legislació espanyola en matèria educativa. Amb tot, correspon al Parlament de Catalunya desenvolupar i concretar aquests mínims, per tal d'adaptar-los a les necessitats que demanda el sistema educatiu català.

Tot seguit, es fa un recorregut pel marc legislatiu català, referent a l'establiment de les competències bàsiques, sempre sense perdre de vista la relació existent amb la legislació espanyola corresponent. Posteriorment, i després d'aquest repàs, es concreten i defineixen les competències bàsiques que, finalment, impregnen el currículum de l'Educació Primària a Catalunya.

2.4.1. Marc legislatiu de referència

Seguidament es duu a terme un breu repàs al marc legislatiu català, pel que fa referència a l'àmbit educatiu. Els diferents desenvolupaments articulars determinen de manera cabdal la concreció dels currículums escolars actuals i, per tant, influeixen en la concreció i el desenvolupament de les competències bàsiques a Catalunya.

A. Estatut d'Autonomia de Catalunya

L'actual Estatut d'Autonomia de Catalunya va entrar en vigor el 18 de juny de l'any 2006, després de mesos de llargs tràmits. El 30 de setembre del 2005, el Parlament de Catalunya va aprovar la proposició de nou Estatut d'Autonomia. El 2 de novembre d'aquell mateix any fou admès a tràmit per la Mesa del Congrés dels Diputats d'Espanya que, finalment, el va aprovar el 30 de març del 2006. Després va ser remès al Senat, el qual el va aprovar en la seva Comissió General de Comunitats Autònomes el 5 de maig del 2006 i en el ple el 10 de maig d'aquell mateix any. El darrer tràmit fou la consulta en referèndum sobre aquest Estatut que es va dur a terme a Catalunya el 18 de juny del 2006. Finalment, el 28 de juny del 2010, el Tribunal Constitucional espanyol va declarar alguns dels seus articles inconstitucionals, mitjançant la Sentència 31/2010.

Tot seguit, es posa l'èmfasi en aquells articles més rellevants de l'Estatut d'Autonomia que tenen relació amb l'àmbit de l'educació, per tal de contextualitzar el desenvolupament legislatiu posterior.

Article 21: Drets i deures en l'àmbit de l'educació.

- 1. Totes les persones tenen dret a una educació de qualitat i a accedir-hi en condicions d'igualtat. La Generalitat ha d'establir un model educatiu d'interès públic que garanteixi aquests drets.*
- 4. L'ensenyament és gratuït en totes les etapes obligatòries i en els altres nivells que s'estableixin per llei.*

7. *Les persones amb necessitats educatives especials tenen dret a rebre el suport necessari que els permeti accedir al sistema educatiu, d'acord amb el que estableixen les lleis.*
8. *Els membres de la comunitat educativa tenen dret a participar en els assumptes escolars i universitaris en els termes que estableixen les lleis.*

Article 44: Educació, recerca i cultura.

1. *Els poders públics han de garantir la qualitat del sistema d'ensenyament i han d'impulsar una formació humana, científica i tècnica de l'alumnat basada en els valors socials d'igualtat, solidaritat, llibertat, pluralisme, responsabilitat cívica i els altres que fonamenten la convivència democràtica.*
2. *Els poders públics han de promoure el coneixement suficient d'una tercera llengua en finalitzar l'ensenyament obligatori.*
3. *Els poders públics han de promoure i han d'impulsar la implicació i la participació de la família en l'educació dels fills i filles, en el marc de la comunitat educativa, i han de facilitar i promoure l'accés a les activitats d'educació en el lleure.*

Article 131: Educació.

2. *Correspon a la Generalitat, en matèria d'ensenyament no universitari, amb relació als ensenyaments obligatoris i no obligatoris que condueixen a l'obtenció d'un títol acadèmic o professional amb validesa a tot l'Estat i amb relació als ensenyaments d'educació infantil, la competència exclusiva que inclou:*
 - a) *La regulació dels òrgans de participació i consulta dels sectors afectats en la programació de l'ensenyament en el seu territori.*
 - b) *La determinació dels continguts educatius del primer cicle de l'educació infantil i la regulació dels centres en què s'imparteix aquest cicle, i també la definició de les plantilles del professorat i de les titulacions i les especialitzacions de la resta del personal.*
 - d) *La inspecció, l'avaluació interna del sistema educatiu, la innovació, la recerca i l'experimentació educatives i també el garantiment de la qualitat del sistema educatiu.*

B. Llei d'Educació Catalana (LEC)

El dia 9 de juliol del 2009 es va aprovar la LEC, la qual estableix els fonaments bàsics del sistema educatiu català, sempre dins del marc de l'estatut i de les lleis d'àmbit estatal espanyol, comentades àmpliament en apartats anteriors.

Són diversos els articles de la LEC que, d'una manera o una altra, contempen el concepte de "competència" i en donen mostra del seu

tractament. Tot seguit, es presenta un recull d'aquells més significatius i que fan referència a l'etapa de l'Educació Primària:

Article 52: Currículum.

1. *El currículum comprèn, per a cadascuna de les etapes i cadascun dels ensenyaments del sistema educatiu, els objectius, els continguts, els mètodes pedagògics i els criteris d'avaluació. En els nivells bàsics, el currículum inclou també les competències bàsiques. El currículum guia les activitats educatives escolars, en concreta les intencions i proporciona guies d'acció adequades al professorat, que té la responsabilitat última a l'hora de concretar-ne l'aplicació.*
2. *El currículum s'orienta, entre altres finalitats, a la consecució dels objectius següents:*
 - a) *Desenvolupar la personalitat, les aptituds i les capacitats generals dels alumnes perquè adquireixin les competències i assoleixin el domini dels continguts que es determinin.*

Article 57: Educació bàsica.

3. *En el marc dels objectius que estableix l'article 52.2, els currículums de l'educació bàsica s'han d'orientar a l'adquisició de les competències bàsiques, que han de contribuir al desenvolupament personal dels alumnes i a la pràctica de la ciutadania activa, i han d'incorporar de manera generalitzada les tecnologies de la informació i la comunicació en els processos d'aprenentatge.*

Article 58: Educació primària.

1. *L'etapa d'educació primària comprèn sis anys acadèmics, organitzats en cicles de dos anys, i es cursa normalment entre els sis i els dotze anys d'edat, amb el currículum organitzat per àrees.*
2. *L'etapa d'educació primària té com a finalitat proporcionar a tots els alumnes una educació que, d'acord amb les competències bàsiques fixades en el currículum, els permeti:*
 - a) *Desenvolupar les capacitats personals i les habilitats socials.*
 - b) *Adquirir i desenvolupar les habilitats i les competències relatives a l'expressió i la comprensió orals, l'expressió escrita i la comprensió lectora, les competències en matemàtiques bàsiques i les competències necessàries per a l'ús de les noves tecnologies i de la comunicació audiovisual.*
 - c) *Desenvolupar la capacitat d'esforç, de treball i d'estudi.*
 - d) *Expressar el sentit artístic, la creativitat i l'afectivitat.*
 - e) *Conèixer els elements bàsics de la història, la geografia i les tradicions pròpies de Catalunya que els facilitin l'arrelament.*
3. *En l'educació primària, l'avaluació dels aprenentatges dels alumnes ha d'ésser contínua i global. La decisió de promoció de cicle té caràcter global, de manera que s'ha de determinar a partir del progrés conjunt en les diverses àrees que configuren el currículum i del grau d'assoliment de les competències bàsiques.*

Article 91: Projecte educatiu.

- 1. Tots els centres vinculats al Servei d'Educació de Catalunya han de disposar de projecte educatiu. En el marc de l'ordenament jurídic, el projecte educatiu, que és la màxima expressió de l'autonomia dels centres educatius, recull la identitat del centre, n'explicita els objectius, n'orienta l'activitat i hi dóna sentit amb la finalitat que els alumnes assoleixin les competències bàsiques i el màxim aprofitament educatiu. El projecte educatiu incorpora el caràcter propi del centre.*

Article 97: Àmbit de l'autonomia pedagògica.

- 1. Els centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya exerceixen l'autonomia pedagògica, a partir del marc curricular establert, i poden concretar els objectius, les competències bàsiques, els continguts, els mètodes pedagògics i els criteris d'avaluació.*
- 4. Les opcions pedagògiques dels centres que presten el Servei d'Educació de Catalunya s'han d'orientar a donar resposta a les necessitats dels alumnes, amb la finalitat que assoleixin les competències bàsiques i el màxim aprofitament educatiu, d'acord amb llurs possibilitats individuals. Aquestes opcions s'han d'incorporar al projecte educatiu i s'han de revisar periòdicament.*

2.4.2. Selecció i definició de les competències bàsiques per a l'Educació Primària a Catalunya

Abans de començar el present apartat cal tenir en compte que, en el moment de finalitzar la present tesi, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya encara no havia aprovat el decret que desenvolupa la LOMCE i que ha d'establir el currículum per a l'Educació Primària. Tot i això, part del contingut d'aquest decret ha estat avançat pel propi Departament d'Ensenyament (2015), mitjançant la publicació del document "Un currículum competencial per a l'educació primària". En ell s'hi fa referència que el futur decret, dins del seu annex I, inclourà les mateixes vuit competències que ja queden incloses dins el Decret 142/2007, actualment encara en vigor, sense cap modificació significativa, més enllà d'un canvi en la seva ordenació, i sense adoptar la nova nomenclatura i concreció proposada per la LOMCE. Amb tot, el present estudi prendrà com a referència el marc competencial establert pel citat decret i que desenvolupa l'anterior llei educativa espanyola, és a dir, la LOE.

En aquest Decret 142/2007 es defineixen les competències bàsiques generals que els nens i les nenes han d'adquirir en l'Educació Primària, les quals es consolidaran al llarg de l'Educació Secundària Obligatòria. Aquestes competències han de contribuir al desenvolupament personal de l'alumnat, a la pràctica de la ciutadania activa, a l'arrelament al país, a la incorporació a la vida adulta de manera satisfactòria i al desenvolupament de l'aprenentatge al llarg de la vida.

L'article 8 d'aquest Decret defineix el concepte de "competència" de la següent manera:

S'entén per competència la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació.

Pel que fa a la relació entre les competències bàsiques i les diferents àrees, el Decret, en el mateix article 8, estableix el següent:

El currículum de cadascuna de les àrees conté les competències bàsiques que es treballen en aquella àrea, la contribució de l'àrea a l'adquisició de les competències generals de l'etapa, els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació de cada cicle.

Amb tot, dins l'annex 1 d'aquest Decret 142/2007 queden establertes a Catalunya vuit competències bàsiques, classificades de la següent manera:

➤ **COMPETÈNCIES TRANSVERSALS:**

- Competències comunicatives:
 1. Competència en comunicació lingüística i audiovisual.
 2. Competència artística i cultural.
- Competències metodològiques:
 3. Tractament de la informació i competència digital.
 4. Competència matemàtica.
 5. Competència d'aprendre a aprendre.
- Competències personals:
 6. Competència d'autonomia i iniciativa personal.

➤ **COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES CENTRADES EN CONVIURE I HABITAR EL MÓN:**

7. Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
8. Competència social i ciutadana.

Aquestes vuit competències, tal com s'acaba de presentar, queden classificades sota quatre àmbits diferents, els tres primers de caire transversal que recullen sis de les vuit competències, i un quart àmbit més específic on s'engloben dues de les competències. Les competències transversals es consideren la base del desenvolupament personal i les que construeixen el coneixement. Les més específiques es troben relacionades amb la cultura i la visió del món, que farà que les accions dels nois i noies siguin cada vegada més reflexives, crítiques i adequades.

En la taula 2.10 es presenta l'explicació que en l'annex 1 del citat Decret 142/2007 es duu a terme d'aquests quatre àmbits, sota els quals queden classificades les vuit competències bàsiques, i en la taula 2.11 es presenta una breu definició de les vuit competències, tal com es fa constar en aquest mateix annex.

Taula 2.10. Definició dels quatre àmbits de les competències bàsiques a Catalunya

Competències comunicatives	Competències metodològiques
<p>Aquesta competència suposa saber interaccionar oralment (conversar, escoltar i expressar-se), per escrit i amb l'ús dels llenguatges audiovisuals, tot fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació, amb gestió de diverses llengües, i amb l'ús de les eines matemàtiques (operacions fonamentals, eines aritmètiques i geomètriques o útils estadístics). El desenvolupament de tots aquests àmbits facilitarà el de la competència intercultural per poder valorar la diversitat cultural que fa comprendre i expressar la seva percepció del món, la d'altri i la de la seva pròpia realitat. Comunicar-se afavoreix el desenvolupament de les altres competències bàsiques: les metodològiques de la cerca i gestió de la informació, treballar de manera cooperativa i ser conscient dels propis aprenentatges, la interpretació de la realitat, habitar el món i conviure, en definitiva, afavoreix la construcció del coneixement i el desenvolupament del pensament propi i de la pròpia identitat.</p>	<p>Les competències metodològiques focalitzen determinats aspectes que són comuns a la competència comunicativa, fan referència a desenvolupar mètodes de treball eficaços i adequats a les situacions escolars i a l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació per a la resolució de problemes que es plantegin en diferents situacions i entorns. Es tracta, en essència, de competències per convertir la informació en coneixement eficaç per guiar les accions, per tant, amb el raonament i l'esperit crític, amb la capacitat d'organitzar-se en les feines i també amb determinades actituds com el sentit de la responsabilitat i la disciplina, la perseverança i el rigor en la realització dels treballs. Amb això es potencia l'interès i el plaer pel treball realitzat, cosa que posa les bases per aconseguir l'objectiu d'aprendre a aprendre al llarg de la vida.</p>
Competències personals	Competències específiques centrades en conviure i habitar el món
<p>La competència personal està vinculada al desenvolupament i a l'afirmació de la identitat personal i es tradueix en afirmar els seus propis valors i autonomia, però també en actituds d'obertura, flexibilitat i de compromís vers les altres persones. Aquest aprenentatge implica, d'una banda, fer-se com cadascú desitja i, de l'altra, usar la pròpia manera de ser per a desenvolupar-se en les situacions que l'àmbit escolar i la pròpia vida li plantegen, tot tenint en compte les variacions que cal introduir per potenciar la construcció de la identitat femenina i de la masculina. Implica, així mateix, el desenvolupament de les competències emocionals, adreçades a un mateix (com per exemple, el coneixement de les pròpies emocions i les d'altri, la regulació emocional i l'autoestima) i adreçades a les altres persones (l'empatia, l'assertivitat, l'escolta, el diàleg, l'animació de grups, la presa de decisions i la resolució de conflictes, entre d'altres).</p>	<p>Aprendre a conviure implica tenir en compte l'enriquiment que proporcionen les relacions socials i, en especial, el diàleg intergeneracional i valorar les aportacions, manifestacions i produccions culturals en la seva diversitat i pluralitat de gènere, temps i espai, com a part del patrimoni cultural de la humanitat. Aprendre a habitar el món requereix la comprensió per part de l'alumnat de la realitat que l'envolta, que es reconegui en la seva pertinença al grup i la societat, que interactui amb l'entorn i es comprometi a la seva millora.</p>

FONT: Elaboració pròpia a partir de l'Annex I Decret 142/2007.

Taula 2.11. Definició de les competències bàsiques a Catalunya

Competència en comunicació lingüística i audiovisual	Competència artística i cultural
<p>Capacitat de saber comunicar oralment (conversar i escoltar) i expressar-se per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir el propi cos i les TIC, amb gestió de la diversitat de llengües, amb l'ús adequat de diferents suports i tipus de text i amb adequació a les diferents funcions. Implica el coneixement de la diversitat cultural i el de les regles de funcionament de la diversitat lingüística, així com les estratègies necessàries per interactuar d'una manera adequada.</p>	<p>Suposa conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi i considerar-les com a part del patrimoni dels pobles. A més, suposa saber crear amb paraules, amb el propi cos, amb tota mena de materials, suports i eines tecnològiques, tant individualment com col·lectiva les representacions i anàlisi de la realitat que facilitin l'actuació de la persona per viure i conviure en societat.</p>
Tractament de la informació i competència digital	Competència matemàtica
<p>Implica gestionar la informació, des de com accedir-hi fins a la seva transmissió, tot usant diferents suports, incloent-hi l'ús de les TIC com a element essencial per informar-se, aprendre i comunicar-se. Implica una actitud crítica i reflexiva en la valoració de la informació disponible, contrastant-la quan calgui, i respectar les normes de conducta acordades socialment per regular l'ús de la informació i les seves fonts en els diferents suports, i per participar en comunitats d'aprenentatge virtuals.</p>	<p>Implica l'habilitat per comprendre, utilitzar i relacionar els números, les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic, tant per produir i interpretar diferents tipus d'informació, com per ampliar el coneixement sobre aspectes quantitatius i espacials de la realitat, i per entendre i resoldre problemes i situacions relacionades amb la vida quotidiana i el coneixement científic i el món laboral i social.</p>
Competència d'aprendre a aprendre	Competència d'autonomia i iniciativa personal
<p>Implica la consciència, gestió i control de les pròpies capacitats i coneixements des d'un sentiment de competència o eficàcia personal, i inclou tant el pensament estratègic com la capacitat de cooperar, d'autoavaluar-se, i el maneig eficient d'un conjunt de recursos i tècniques de treball intel·lectual per transformar la informació en coneixement propi.</p>	<p>Suposa l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals i interrelacionades (responsabilitat, perseverança, coneixement de si mateix, autoestima, creativitat, autocrítica), el control emocional, de calcular riscos i afrontar problemes, així com la capacitat de demorar la satisfacció immediata, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos. I també la capacitat d'escollir amb criteri, d'imaginar projectes i de portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i plans personals, en el marc de projectes individuals o col·lectius, responsabilitzant-se, tant en l'àmbit personal com en el social i laboral.</p>
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	Competència social i ciutadana
<p>Suposa el desenvolupament i aplicació del pensament científicotècnic per interpretar la informació que es rep i per predir i prendre decisions amb iniciativa i autonomia en un món en què els avenços que es van produint són molt ràpids i tenen influència decisiva en la vida de les persones, la societat i el món natural. Implica també la diferenciació i valoració del coneixement científic en contrast amb d'altres formes de coneixement, i la utilització de valors i criteris ètics associats a la ciència i al desenvolupament tecnològic.</p>	<p>Capacitat per comprendre la realitat social en què es viu, afrontar la convivència i els conflictes emprant el judici ètic basat en els valors i pràctiques democràtiques, i exercir la ciutadania, actuant amb criteri propi, contribuint a la construcció de la pau i la democràcia, i mantenint una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics.</p>

FONT: Elaboració pròpia a partir de l'Annex I Decret 142/2007.

Tanmateix, aquest mateix annex 1 del decret que estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'Educació Primària a Catalunya torna a posar de manifest la relació que han de tenir les competències bàsiques amb les diferents àrees i matèries curriculars:

Els objectius i els continguts de cadascuna de les àrees i matèries curriculars han de tenir en compte el desenvolupament integral de totes les competències bàsiques i, en conseqüència, caldrà que des de totes les àrees i matèries es tinguin en compte les competències comunicatives, les metodològiques, les personals i, de les específiques, aquells aspectes peculiars que es relacionen amb la pròpia disciplina. Els criteris d'avaluació serveixen de referència per valorar el progressiu grau d'adquisició de les distintes competències. Per tenir una visió més precisa de com en cadascuna de les àrees i matèries curriculars es plantegen aquestes competències bàsiques, en la introducció de cadascuna d'elles es precisa com contribueix a desenvolupar-les.

D'altra banda, també s'assenyala que, per tal d'avançar en l'assoliment de les competències bàsiques, és fonamental emmarcar els processos d'ensenyament i d'aprenentatge entorn als quatre eixos següents:

- Aprendre a ser i actuar de manera autònoma.
- Aprendre a pensar i comunicar.
- Aprendre a descobrir i tenir iniciativa.
- Aprendre a convidaure i habitar el món.

En la taula 2.12 queda recollida la concepció que el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya li atorga a cadascun d'aquests quatre eixos fonamentals.

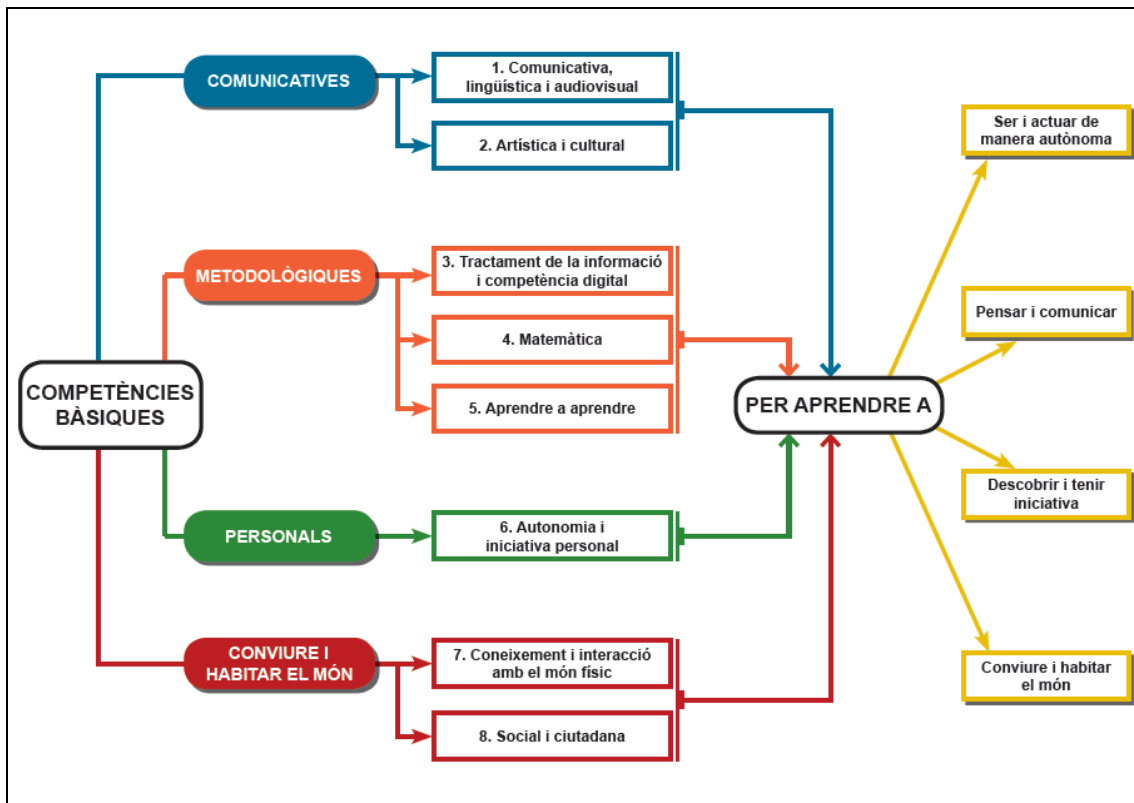
Taula 2.12. Quatre eixos dels processos d'ensenyament i aprenentatge

Aprendre a ser i actuar de manera autònoma	Aprendre a pensar i comunicar
<p>Aprendre a ser i actuar de manera autònoma per tal que cadascú construeixi la pròpia manera de ser i utilitzi aquesta manera de ser per a desenvolupar-se en les situacions que l'àmbit escolar i la pròpia vida plantegen. Treballar l'autoconeixement, la construcció i l'acceptació de la pròpia identitat, la regulació de les emocions, l'autoexigència i el desenvolupament d'estratègies d'aprenentatge, el pensament crític i els hàbits responsables és essencial per aprendre a ser i actuar de manera autònoma.</p>	<p>Aprendre a pensar i comunicar per tal d'afavorir la comprensió significativa de les informacions i la construcció de coneixements cada vegada més complexos. Cercar i gestionar informació provinent de diferents fonts i suports, utilitzar diferents tipus de llenguatges (verbal, escrit, visual, corporal, digital, etc.) en la comunicació d'informacions, sentiments i coneixements, treballar de manera cooperativa i ser conscient dels propis aprenentatges afavoreix la construcció del coneixement i el desenvolupament del pensament.</p>
Aprendre a descobrir i tenir iniciativa	Aprendre a conviure i habitar el món
<p>Aprendre a descobrir i tenir iniciativa per tal de potenciar la utilització dels coneixements de què es disposa per interpretar la realitat, establir diàlegs interactius sobre fets i situacions, afavoreix la construcció de coneixements més significatius i cada vegada més complexos, i el compromís per implicar-se en processos de millora. Explorar, experimentar, formular preguntes i verificar hipòtesis, planificar i desenvolupar projectes, cercar alternatives esdevenen elements clau en els processos de formació de l'alumnat.</p>	<p>Aprendre a conviure i habitar el món per tal que els nois i noies esdevinguin ciutadans i ciutadanes actius en una societat democràtica i participativa. La conscienciació per la pertinença social i comunitària, el respecte per la diversitat, el desenvolupament d'habilitats socials, el funcionament participatiu de la institució escolar, el treball en equip, la gestió positiva dels conflictes, el desenvolupament de projectes en comú, afavoreixen la cohesió social i la formació de persones compromeses i solidàries.</p>

FONT: Elaboració pròpia a partir de l'Annex I Decret 142/2007.

En la figura 2.2, es mostra aquesta relació existent entre les vuit competències bàsiques i els quatre eixos fonamentals sobre els quals ha de girar l'educació.

Figura 2.2. Les competències bàsiques en el currículum



FONT: Elaboració pròpia a partir de l'Annex I Decret 142/2007.

2.5. SÍNTESI

Al llarg d'aquest capítol s'ha posat de manifest la concreció i definició competencial que s'ha dut a terme en diferents àmbits, partint del projecte DeSeCo de l'OCDE, i continuant per la Unió Europea, Espanya i, finalment, Catalunya, àmbit geogràfic on s'emmarca el present estudi, així com la legislació de referència que les empara:

- *Unió Europea*: Recomanació del Parlament Europeu i del Consell 2006/962/CE.
- *Espanya*: Llei Orgànica per a la Millora de la Qualitat Educativa, el Reial Decret 126/2014 i l'Ordre ECD/65/2015.
- *Catalunya*: Decret 142/2007.

Tot i la discrepància entre el concepte de "competència clau", proposat en l'àmbit europeu i establert per la legislació espanyola, i el de "competència bàsica", acceptat dins l'àmbit català, val a dir que la selecció de les seves competències no difereix de manera significativa en els tres àmbits analitzats, més enllà de la seva formulació o agrupació, tal com es pot observar en la taula següent:

Taula 2.13. Comparativa entre les competències en diferents àmbits

COMPETÈNCIES CLAU UE	COMPETÈNCIES CLAU ESPANYA (LOMCE)	COMPETÈNCIES BÀSIQUES CATALUNYA (LOE)
Comunicació en llengua materna	Comunicació lingüística	Competència en comunicació lingüística i audiovisual
Comunicació en llengües estrangeres		
Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia	Competència matemàtica i competències bàsiques en ciència i tecnologia	Competència matemàtica
		Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
Competència digital	Competència digital	Tractament de la informació i competència digital
Aprendre a aprendre	Aprendre a aprendre	Competència d'aprendre a aprendre
Competències socials i cíviques	Competències socials i cíviques	Competència social i ciutadana
Sentit de la iniciativa i esperit d'empresa	Sentit d'iniciativa i esperit emprenedor	Competència d'autonomia i iniciativa personal
Consciència i expressió culturals	Consciència i expressions culturals	Competència artística i cultural

FONT: UE, Recomanació 2006/962/CE; Espanya, Ordre ECD/65/2015; Catalunya, Decret 142/2007.

3. CONTEXTUALITZACIÓ: L'EDUCACIÓ EN EL LLEURE I ELS CENTRES D'ESPLAI

Aquest capítol pretén contextualitzar el marc on s'ha dut a terme el present estudi, és a dir, els centres d'esplai, "esplai", d'ara en endavant, quan es faci referència a la institució educativa. És per això que, primerament, es realitzarà una aproximació al concepte de temps lliure i de lleure. Dins d'aquest mateix apartat, també es posaran de relleu els principis i finalitats que persegueix l'educació en el lleure. El capítol finalitza posant l'èmfasi en l'educació dins l'àmbit específic de l'esplai. En aquest segon apartat, es presenta una ressenya històrica sobre els seus antecedents, naixement i evolució, per continuar definint què són avui en dia els esplais, així com els seus principals trets característics, tot destacant els fonaments educatius que els sustenten i els hi donen sentit dins del panorama educatiu català actual.

3.1. L'EDUCACIÓ EN EL LLEURE

Segons Vázquez (1998), l'educació en el lleure és un àmbit d'actuació educativa inclosa dins l'educació no formal, juntament amb d'altres àmbits com poden ser, per exemple, l'alfabetització, la formació per al món del treball, per a la salut, per al consum, etc. Amb tot, sovint no es fàcil delimitar el camp que abraça l'educació no formal, enfront d'altres modalitats com l'educació formal o la informal. En aquesta línia, Soto & Espido (1999) posen de manifest la importància de delimitar aquestes tres modalitats educatives, ja que aquest fet implica un procés de reflexió i un intent de comprensió dels processos educatius que tenen lloc en els diferents àmbits. L'educació que s'imparteix des de la institució escolar, des de l'educació formal, no és suficient per fer front a totes les necessitats formatives, i és per això que es fa imprescindible la contribució de l'educació no formal i de la informal.

Coombs & Ahmed (1975) defineixen, dins la seva obra, aquestes tres modalitats educatives, conceptualitzacions que han estat preses com a referència en publicacions posteriors d'altres autors.

- *Educació informal*: Té el sentit d'un procés que s'allarga durant tota la vida i on les persones adquireixen i acumulen coneixements, habilitats, actituds i maneres de discerniment mitjançant les experiències diàries i la seva relació amb el medi ambient.
- *Educació formal*: És el "sistema educatiu" altament institucionalitzat, cronològicament graduat i jeràrquicament estructurat que s'estén des dels primers anys de l'escola primària fins als darrers anys de la universitat.
- *Educació no formal*: És tota activitat organitzada, sistemàtica, educativa, duta a terme fora del marc del sistema oficial, per tal de facilitar determinats tipus d'aprenentatge a subgrups particulars de la població, tant adults com infants.

Vázquez (1998) analitza aquests tres conceptes, tot establint una xarxa de relacions de semblança i contraposició, d'acord amb els criteris següents:

- *Durada*: L'educació informal s'estén al llarg de la vida i l'educació formal i la no formal tenen uns límits definits.

- *Universalitat:* L'educació informal afecta a totes les persones, l'educació formal és universal, dins d'uns límits o només en alguns dels seus nivells i l'educació no formal afecta a totes les persones, però cadascuna de les accions a través de les quals s'especifica està concebuda i dirigida a una persona en concret o a un grup amb característiques comuns.
- *Institució:* L'educació formal està absolutament institucionalitzada i és l'única que s'hi dona en una institució específica: l'escola, en qualsevol dels seus nivells o forma d'organització. L'educació no formal pot desenvolupar-se ja sigui dins de les organitzacions, com fora d'elles. L'educació informal és la menys institucional o, fins i tot, pot afirmar-se que no és institucional.
- *Estructuració:* A diferència de l'educació informal, les altres dues modalitats educatives posseeixen aquesta característica en un nivell molt alt. Tot i això, aquesta es fa palesa amb molta més intensitat en el cas de l'educació escolar.

Tot seguit, en la taula 3.1, es pretén sintetitzar la xarxa de relacions establerta entre les tres modalitats d'educació, a partir de la definició dels quatre criteris presentats anteriorment.

Taula 3.1. Xarxa de relacions entre les tres modalitats d'educació

	Educació formal	Educació no formal	Educació informal
Durada	Limitada per etapes, crèdits, etc.	Limitada	Il·limitada
Universalitat	Universal dins de certs límits: període d'obligatorietat de l'educació escolar, que varia segons els països	Afecta tots els individus, però cada acció es dirigeix a un individu o grup concret amb característiques comuns	Universal, ja que afecta a tots els individus
Institució	Institucionalitzada, impartida en una institució específica: l'escola	Pot impartir-se dins de les organitzacions o fora d'elles	És la menys institucionalitzada
Estructuració	Molt estructurada	Molt estructurada	Molt poc estructurada

Font: Soto & Espido (1999, p. 314).

Amb tot, aquest apartat pretén, en un primer moment, fer un breu recorregut històric a través del lleure i les diverses concepcions que se li han atribuït, així com les maneres d'entendre'l que aquest ha adoptat en diferents períodes. A continuació, es posarà èmfasi en els conceptes actuals de temps lliure i lleure, i en l'ús que se li dóna, per acabar repassant quines són les finalitats de l'educació en el lleure i la legislació de referència sota les quals s'empara.

3.1.1. Concepte de temps lliure i lleure

Abans de començar amb el present apartat, cal fer una consideració prèvia sobre les paraules “oci” i “lleure”. Tot i que alguns autors estableixen diferències de matís entre ambdós mots quan s'empren en llengua catalana, per a efectes d'aquest treball es prendran com a sinònims, i s'utilitzarà “lleure”, ja que és aquesta la recomanació que duu a terme l'Institut d'Estudis Catalans (2013) quan, al cercar “oci” dins del seu Diccionari de la Llengua Catalana, remet a l'entrada “lleure”, el qual el defineix com a *“temps lliure del qual hom disposa fora de les ocupacions regulars per a distreure's de les obligacions quotidianes”*. D'igual manera, tant en castellà (“ocio”), com en anglès (“leisure”), es fa servir un únic mot, per tal de referir-se a aquest concepte.

Feta aquesta consideració, el concepte actual de temps lliure neix amb la industrialització que imposa una reforma de treball que parcel·la els temps i organitza tota la jornada a l'entorn del treball. Les reivindicacions obreres i la intervenció de la tecnologia permanent permeten la reducció del temps de treball i, d'aquesta manera, es genera una nova realitat temporal que no s'ocupa ni en treballar, ni estrictament a recuperar-se d'aquest treball: és el temps lliure. D'aquesta manera, Weber (1969), d'acord amb la sociologia tradicional, defineix el concepte ampli de temps lliure de la següent manera:

Conjunt de períodes de temps de la vida d'un individu en què la persona se sent lliure de determinacions extrínseques, quedant lliure per emprar amb un sentit de realització personal aquests moments, de manera que li resulti possible portar una vida vertaderament humana (p. 10).

Segons aquesta sociologia tradicional els temps humans es podrien classificar tal com s'indica en la taula 3.2.

Taula 3.2. Proposta clàssica de classificació del temps

TEMPS	TEMPS DE TREBALL	Horari laboral
		Ocupacions derivades de les tasques professionals (estudi a casa, assistència a cursos, etc.)
	TEMPS DE NO TREBALL	Satisfacció de les necessitats humanes primàries (descans, higiene, alimentació, etc.)
		Compromisos ineludibles que formen part de la vida social (tasques domèstiques, compromisos familiars, obligacions religioses, etc.)
	TEMPS LLIURE	Temps alliberat de tota obligació
		Lleure

FONT: Elaboració pròpia a partir de Llull (2001).

Amb tot, nombrosos autors (Armengol, 2006; Llull, 2001; Totti, 1971; Trilla, 1993) han considerat insuficient aquest esquema tradicional que distribueix el temps lliure en oposició al temps de treball per diversos motius:

- El temps lliure seria només aplicable, en sentit estricte, a l'obrer industrial o a l'empleat, i no pas a d'altres perfils com, per exemple, artistes, aturats, infants, jubilats, estudiants, etc.
- La complexitat existent a l'hora de classificar algunes activitats, teòricament pròpies del temps lliure, però amb una dosi de compromís personal bastant elevada (voluntariat social, activitats de formació ideològica o religiosa, etc.).
- La necessitat de clarificar correctament la diferència entre el temps lliure i el lleure, que, tot i que moltes vegades són emprats com a conceptes sinònims no ho són: el temps lliure és un espai temporal, mentre que el lleure estaria format per un conjunt d'activitats.

Atenent a aquestes consideracions, Trilla (1993) proposa una nova classificació del temps, tot basant-se en categories més genèriques,

anomenades “temps disponible” i “temps no disponible”, tal com es pot observar en la taula 3.3.

Taula 3.3. Proposta moderna de classificació del temps

TEMPS	NO DISPONIBLE	TREBALL	Treball remunerat o escola Treball domèstic Ocupacions paralaborals
		OBLIGACIONS NO LABORALS	Necessitats biològiques bàsiques Obligacions familiars Obligacions socials
	DISPONIBLE	OCUPACIONS AUTOIMPOSADES	Activitats religioses Activitats voluntàries de tipus social Formació institucionalitzada
		TEMPS LLIURE	Ocupacions personals no autotèliques Temps lliure estèril o desocupat Lleure

FONT: Trilla (1993, p. 54).

D'aquesta manera, el temps lliure apareixeria com a un continent i el lleure com al seu contingut. Tal com afirma Flecha (1990), el valor de les ocupacions que configuren el lleure es contraposa a l'anomenat temps mort o temps estèril, en què s'experimenta un tipus d'ociositat sense activitats vertaderament satisfactòries ni edificants, és a dir, un temps mal viscut, generador de tedi i frustració. L'any 1962, el sociòleg francès Joffre Dumazedier va analitzar les condicions mínimes que van servir per teoritzar sobre allò que s'anomena lleure, mitjançant una definició que actualment encara es considera clàssica i que, tot i alguns detractors, ha estat presa com a punt de referència per nombrosos sociòlegs, educadors i animadors de temps lliure. Així doncs, Dumazedier (1971) defineix lleure de la següent manera:

El lleure és un conjunt d'ocupacions a les quals l'individu pot entregar-se de manera completament voluntària després d'haver-se alliberat de les seves obligacions professionals, familiars i socials, per descansar, per divertir-se, per desenvolupar la seva informació o la seva formació desinteressada, o per participar voluntàriament en la vida social de la seva comunitat (p. 20).

Segons Armengol, Burguet & Galceran (1993), aquesta coneguda definició conjugava les tres dimensions fonamentals, que determinen l'existència del fenomen que es designa com a lleure:

- *Un temps:* Per viure el lleure cal, primerament, disposar d'un temps lliure. Un temps lliure que es defineix com aquell que es pot disposar totalment i personalment per fer allò que lliurement s'ha decidit i que aporta una satisfacció. Entendre així el temps lliure voldrà dir ser crítics davant el propi temps i analitzar i descobrir quines són les prioritats davant aquest temps.
- *Una actitud:* El lleure és fer del temps lliure un temps que sigui realment alliberador per a un mateix i per als altres. Això serà possible si s'adopten una sèrie d'actituds davant aquest temps:
 - o Una actitud autònoma, crítica i responsable davant d'allò que es decideix i d'allò que es fa.
 - o L'actitud de saber gaudir i trobar satisfacció en allò que es fa.
 - o Una actitud gratuïta i voluntària que fa trobar sentit en la realització de les coses, només pel simple fet de fer-les.
- *Una activitat:* Una activitat que haurà de ser voluntària, gratuïta, desitjada, escollida lliurement i, per tant, gratificant. Alhora, cal procurar que les activitats compleixen les tres funcions que assenyala Dumazedier i que es coneixen com a les tres "d": descans, diversió i desenvolupament.

Segons Monteagudo & Cuenca (2012), el lleure és una experiència subjectiva condicionada per diversos factors, tant interns com externs, diferents en cada individu. En aquesta línia, per a Badia, Mauri & Monereo (2006), el temps lliure és una vivència personal, on hi ha absència d'obligació. El progrés, la ciència i la tecnologia han alliberat a les persones de moltes tasques, però, alhora, la complexitat social que ha suposat ha significat haver d'assumir, també, una gran quantitat de responsabilitats i obligacions que ocupen una part significativa del temps lliure. Aquests mateixos autors desenvolupen les tres "d" de Dumazedier, però sota una òptica actual:

- *Descansar del treball:* Descansar no significa només no fer res, sinó que pot significar, també, canviar d'activitat, és a dir, trencar amb la rutina i les pràctiques quotidianes, tot proposant experiències noves, marcs de relació diferents i activitats que exercitin altres dimensions, potser poc emprades en el temps habitual de treball.
- *Divertir-se i gaudir:* La diversió i el gaudi no vénen determinats pel cost econòmic de l'activitat o producte de consum, sinó, fonamentalment, per la

predisposició i l'estat personal amb què es realitza aquesta activitat. Ferrés (2000) parla de la cultura de l'espectacle i de la necessitat de proporcionar emocions intenses i saludables, però acompanyades de reflexió i de paràmetres a partir dels quals interpretar i interioritzar els estímuls que s'experimenten.

- *Desenvolupament personal i comunitari:* Aquesta és la funció que de manera més explícita li atribueix al temps lliure la possibilitat educativa. I és que l'àmbit del temps lliure és idoni per al desenvolupament de grups i iniciatives socioculturals.

Mereix una especial atenció la postura sobre el lleure de la World Leisure and Recreation Association (WLRA), que fa palesa en el Seminari sobre Educació del Lleure, celebrat a Jerusalem l'agost de 1993. La carta resultant d'aquest Seminari va ser adoptada pel Consell de la WLRA a la reunió de l'Índia, el desembre de 1993, tal com es recull a WLRA (1994, p. 13-14):

Considerant que:

- 1. El lleure es refereix a una àrea específica de l'experiència humana, amb els seus beneficis, entre ells la llibertat d'elecció, creativitat, satisfacció, gaudir i plaer, i una major felicitat. Comprèn formes d'expressió o activitats àmplies, els elements de les quals són freqüentment, tant de naturalesa física com intel·lectual, social, artística o espiritual.*
- 2. El lleure és un recurs important per al desenvolupament personal, social i econòmic i és un aspecte important de la qualitat de vida. El lleure és també una indústria cultural que crea ocupació, béns i serveis. Els factors polítics, econòmics, socials, culturals i mediambientals poden augmentar o dificultar el lleure.*
- 3. El lleure fomenta una bona salut general i un benestar a l'oferir variades oportunitats que permeten a individus i grups seleccionar activitats i experiències que s'ajusten a les seves pròpies necessitats, interessos i preferències. Les persones aconseguixen el seu màxim potencial de lleure quan participen en les decisions que determinen les condicions del seu lleure.*
- 4. El lleure és un dret humà bàsic, com l'educació, el treball, la salut, i ningú hauria de ser privat d'aquest dret per raons de gènere, orientació sexual, edat, raça, religió, creença, nivell de salut, discapacitat o condició econòmica.*
- 5. El desenvolupament del lleure es facilita garantint les condicions bàsiques de vida, com la seguretat, recer, menjar, ingressos, educació, recursos sostenibles, equitat i justícia social.*
- 6. Les societats són complexes i estan interrelacionades, i el lleure no pot deslligar-se d'altres objectius vitals. Per aconseguir un estat de benestar*

físic, mental i social, un individu o grup ha de ser capaç d'identificar i assolir aspiracions, satisfer necessitats i interactuar de manera positiva amb l'entorn. Així doncs, s'entén el lleure com a un recurs per a augmentar la qualitat de vida.

- 7. Moltes societats es caracteritzen per un increment de la insatisfacció, l'estrès, l'avorriment, la manca d'activitat física, la manca de creativitat i l'alineació en el dia a dia de les persones. Totes aquestes característiques poden ser alleujades mitjançant conductes de lleure.*
- 8. Les societats del món estan experimentant profundes transformacions econòmiques i socials, les quals produeixen canvis significatius en la quantitat i pauta de temps lliure disponible al llarg de la vida dels individus. Aquestes tendències tindran implicacions directes sobre diverses activitats de lleure que, alhora, influiran en la demanda i l'oferta de béns i serveis de lleure.*

En el cas dels infants, per a Armengol (2006) el temps lliure queda definit per ser el temps no ocupat per l'escola ni per la vida familiar en el seu vessant més elemental i domèstic (descans, higiene, nutrició, etc.). Aquest temps lliure és viscut per part dels infants i joves majoritàriament des de tres marcs:

- *El carrer:* Tradicionalment ha estat l'alternativa bàsica per al temps lliure infantil i juvenil, però la vida urbana ha convertit el carrer en un espai poc adequat. El carrer, com a paradigma del temps lliure no intervingut i viscut de manera espontània, és avui pura enyorança. Un excés de vida al carrer per insuficiència d'atenció escolar i/o familiar i per manca d'alternatives de lleure, actualment esdevindria un factor de risc d'exclusió. Pot generar conductes agressives i orientades a la marginació.
- *El mercat de consum de lleure:* És el marc emergent que monopolitza el temps lliure infantil. El desenvolupament dels mitjans audiovisuals (TV, videojocs, internet, etc.) i l'agressivitat comercial de la seva difusió ha anat guanyant espai en la dedicació dels infants i joves. Aquests mitjans audiovisuals sovint generen situacions d'individualització i d'incomunicació en l'àmbit familiar. En el conjunt de la societat, el consum és el principal hàbit de lleure, fins a arribar a generar o influir en els estils de vida i arribar a provocar, fins i tot, dependències.
- *Els espais intervinguts:* Aquest àmbit, des d'una perspectiva educativa, presenta una dinàmica de canvi profund, tot i que el seu abast és encara molt menor, respecte d'altres ocupacions. Es fa referència a l'acció dels

moviments infantils i juvenils, i als grups i entitats d'educació en el temps lliure o a altres models d'intervenció actualment molt diversificats. En alguns casos, els plantejaments educatius a l'entorn del mateix temps lliure s'han diluït o presenten un baix grau de finalitat educativa.

Per concloure, en aquesta mateixa línia, Llull (2001) defineix el temps lliure infantil com el temps restant del temps escolar i de les obligacions paraescolars, així com a banda del temps dedicat a satisfer necessitats biològiques bàsiques i del temps de col·laboració en les tasques domèstiques. D'aquesta manera, Trilla (1993) posa de manifest que l'activitat que imposa l'escola als infants és el "treball escolar". Segons Varea & Alba (1979), la tensió produïda per aquest treball escolar ha de ser contrarestada amb la pràctica d'altres activitats que provoquin en els infants una actitud de diversió o distracció, tot tenint en compte la facilitat que tenen per cansar-se d'una mateixa tasca en poc temps. Amb tot, el temps lliure dels infants presenta un seguit de particularitats, ja que els infants no són encara plenament capaços de realitzar una selecció personal i autocontrolada sobre allò que volen o no volen fer, sobre allò que està bé o està malament, sobre allò que els diverteix o l'avorreix. Així doncs, el nivell de llibertat i autonomia del lleure infantil resta limitat, i és bastant inferior al presentat en etapes psicoevolutives posteriors.

3.1.2. Finalitats de l'educació en el lleure i legislació de referència

Després d'haver conceptualitzat “temps lliure” i “lleure”, prestant una especial atenció al temps lliure infantil, cal centrar-se, tot seguit, en la possibilitat educativa que ofereix el lleure per als infants. D'aquesta manera, segons Armengol & Fernández (1995), s'entén per educació en el temps lliure *“aquella acció educativa que es fa en el marc de temps no escolar ni estrictament familiar de la vida dels infants i adolescents, és a dir, els caps de setmana i les èpoques de vacances, principalment, o també alguns dies feiners en sortir de l'escola”* (p. 13). D'altra banda, la Direcció General de Joventut, del Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat de Catalunya apunta dins la seva pàgina web que *“l'educació en el lleure designa un conjunt d'iniciatives, moviments i experiències que es realitzen en el temps lliure d'infants i joves amb una intencionalitat pedagògica fora del currículum escolar i de l'àmbit familiar”*.

Val a dir que, tal com assenyala Lull (2001), l'educació en el temps lliure és un fenomen relativament recent que es va començar a desenvolupar a gran escala a partir de la dècada de 1960, arran del creixement de les grans ciutats. En línia amb Puig & Trilla (1996), s'identifiquen una sèrie de factors que han donat origen a aquesta moderna educació en el temps lliure, factors que es poden englobar dins de dos grans grups:

Factors sociològics: Aquells que provenen de la dinàmica general seguida per la nostra civilització.

- *Augment del temps disponible:* Ocasionat per l'increment del fenomen de l'atur, la reducció progressiva de les jornades laborals (que podia ser de més de 60 hores setmanals a finals del segle XIX), així com l'alt nombre de persones jubilades, col·lectiu darrerament en expansió.
- *Transformacions en l'hàbitat urbà:* El desenvolupament industrial durant la dècada de 1960 va comportar la creació de suburbis amb vivendes d'escassa qualitat, així com un progressiu allunyament de la vida rural. Els descampats i espais oberts van donar lloc progressivament a carrers o minses zones verdes, convertides en llocs insegurs i plens de riscos. Les

ciutats van anar perdent la funció lúdica que conserven els pobles o la natura, ja que han deixat de ser l'escenari de jocs infantils, que s'han hagut de traslladar a les residències familiars, reduïdes i inapropiades per al desenvolupament natural dels infants. En aquest context, es fa necessari procurar als infants una sèrie d'espais substitutoris per al joc.

- *Canvis en l'estructura familiar:* Al llarg del segle XX es va produir una notable transformació dels hàbits de vida en la família occidental. D'aquesta manera, s'ha passat d'una família àmplia i estretament relacionada, a una família nuclear formada només per pares i fills. Els rols dels pares i mares també s'han vist modificats, comportant una major autonomia personal dels infants, un cert distanciament de les relacions intrafamiliars i un menor control sobre les conductes i el ritme de vida de cadascun dels membres de la família. Els infants es veuen abocats a passar la major part del seu temps lliure jugant en solitari, amb entreteniments audiovisuals o sota el control d'altres institucions substitutòries de la família.
- *Desenvolupament de l'Animació Sociocultural a les ciutats:* El concepte d'Animació Sociocultural va aparèixer durant la dècada de 1960 per definir un variat conjunt d'activitats de dinamització educativa, més properes al fet popular que a les instàncies formals de transmissió i difusió de la cultura.

Factors pedagògics: Aquells que fan referència a la pròpia evolució de la ciència pedagògica.

- *Ampliació del concepte d'educació:* Tradicionalment, el fet educatiu s'havia reservat gairebé en exclusivitat per a la infància i la joventut, i només eren considerats àmbits educatius vàlids l'escola i la família. En les darreres dècades s'han eixamplat aquests dos límits, gràcies a la introducció de nous conceptes pedagògics, com l'educació permanent, i al desenvolupament d'altres instàncies educatives en els àmbits no formal i informal. L'educació en el lleure s'ha convertit en una part molt important de l'educació humana, ja que el lleure s'ha de considerar com a un àmbit bàsic per al desenvolupament integral de les persones.
- *Creixent importància de valors educatius marginats per l'escola:* L'educació en valors s'ha anat incorporant als currículums acadèmics de l'escola, mitjançant l'avaluació d'objectius actitudinals, la presència de temes

transversals, la realització de jornades interdisciplinàries, etc. L'educació en el temps lliure sempre ha defensat aquests aspectes, entenent que era en l'àmbit de la llibertat personal on més espontàniament es produïa la socialització i la sensibilització de l'individu vers la seva realitat. Conscient que no podia romandre més temps allunyada de la realitat de cada dia, l'escola institucionalitzada ha imitat, d'alguna manera, metodologies i tècniques pròpies de l'àmbit educatiu no formal i, en especial, de l'educació en el temps lliure.

- *Reconeixement del valor formatiu de l'activitat lúdica:* Un dels grans objectius de qualsevol tipus d'educació dirigida a la infància és possibilitar les condicions i les propostes més adequades, per tal que l'activitat lúdica es desenvolupi amb tota llibertat. L'educació en el temps lliure té en l'organització i l'animació d'allò lúdic una de les seves activitats més representatives, juntament amb la promoció d'espais i recursos adequats per al bon desenvolupament del joc. La ciència pedagògica ha justificat la dimensió formativa del joc fins al punt d'integrar-la de manera oficial en els plantejaments i metodologies de qualsevol pràctica educativa, incloent-hi l'escola formal.
- *Bel·ligerància pedagògica contra lleures nocius:* Existeixen un seguit de comportaments de lleure estesos pràcticament a tot el conjunt de la societat que no resulten positius per al desenvolupament integral de les persones. Les conseqüències més directes d'aquest fet són la crisi de valors, el deteriorament de les relacions humanes, el conformisme, l'escepticisme, la manca de creativitat, l'alineació, la desorientació vital de l'individu, etc. L'educació en el temps lliure s'ha desenvolupat a partir de la reflexió que li ha provocat una determinada problemàtica social, i és per això que posa a la pràctica un esperit de bel·ligerància pedagògica, tot proposant diferents activitats i recursos que serveixin d'alternativa als hàbits de lleure nocius per a la persona i per resoldre els problemes socials derivats d'un ús del lleure negatiu o deficient.

En el capítol 1 s'han presentat les finalitats de l'educació en general, així com algunes de les concepcions sobre l'aprenentatge més esteses. Tot seguit, s'acotaran aquestes finalitats educatives generals, per tal d'emmarcar-les dins

l'àmbit de l'educació en el lleure. D'aquesta manera, doncs, segons Coromines et al. (2010), l'educació en el lleure pretén una educació integral i el temps lliure és un marc privilegiat per dur-la a terme. El lleure facilita l'adquisició d'actituds, hàbits i destreses que difícilment s'aprenen o s'experimenten en altres marcs d'educació formal. Segons aquesta mateixa font, si s'entén l'educació com una ajuda al creixement de la persona, es poden desglossar una sèrie de característiques que conformen l'educació en el lleure:

- *El contacte humà:* Sense relació personal i influències mútues no hi ha educació. En el lleure, aquest contacte humà el determinen dos factors: els educadors i el grup. I és en aquesta vivència comuna que es produeix la relació educativa.
- *La intencionalitat:* Perquè un contacte humà es pugui qualificar d'educatiu en el món del lleure ha de ser intencional. L'educació en el lleure no és fruit d'una casualitat i no s'entén sense l'existència d'uns fins i uns objectius clars, marcats prèviament, tot i que això no vulgui dir pas que siguin estàtics i intocables.
- *L'educació com a procés:* L'educació en el lleure implica una gradació de passos i etapes, i una planificació per assolir els fins i objectius proposats.

Per a Ruiz de Gauna (2012), en el segle XXI l'educació en el lleure aporta uns importants valors, habilitats i competències que cal destacar. Tot seguit, s'esmenten algunes d'aquestes contribucions:

- El desenvolupament de competències laborals.
- L'educació per a la ciutadania.
- El creixement personal.
- La integració de persones diferents.
- La sensibilització i coneixement de l'entorn i del medi ambient.
- La utilització del lleure de manera alternativa.
- La funció de prevenció social.
- La contribució a la igualtat d'oportunitats.
- L'educació intergeneracional.
- Conciliació de la vida familiar i professional.
- Prevenció i suport per a l'èxit escolar.
- La millora territorial i social.

En definitiva, tal com assenyalen Caride, Lorenzo & Rodríguez (2012), l'educació en el lleure ha de perseguir el desenvolupament integral de la personalitat d'infants i joves. Contribueix a l'aprendre a ser, a fer i a conviure en el món i, per tant, en un entorn on es fan tan imprescindibles aquestes dimensions, l'educació en el lleure pot esdevenir insubstituïble i ha de ser reconeguda i potenciada de manera molt especial en el marc d'entitats no lucratives que facin creïbles aquests valors i opcions.

Amb tot, aquests principis i finalitats que persegueix l'educació en el lleure queden recollits en la legislació, tant a nivell català com internacional. Si bé són legislacions diverses i tenen enfocaments diferents, val la pena destacar aquells articles més rellevants:

- Convenció Internacional dels Drets dels Infants de les Nacions Unides (UNICEF, 1989):

Article 31: L'infant té dret al descans, al lleure, al joc i a la participació en activitats culturals i artístiques.

- 1) Els Estats membres reconeixen el dret de l'infant al descans, al joc i a les activitats d'esbarjo adequades a la seva edat, i a participar lliurement en la vida cultural i les arts.*
- 2) Els Estats membres han de respectar i promoure el dret de l'infant a participar plenament en la vida cultural i artística i han d'afavorir oportunitats de participació en activitats culturals, artístiques, recreatives i de lleure.*

- Llei d'Educació Catalana (2009):

Article 39: Educació en el lleure

- 1) El sistema educatiu reconeix i incorpora el caràcter educatiu de les activitats de lleure, especialment el compromís i la transmissió de valors. Aquestes activitats es poden articular entre els centres educatius i les ens locals, les famílies i les associacions en què s'agrupen i les entitats, associacions i empreses d'educació en el lleure, en els diferents territoris.*
- 2) El Govern, havent consultat el Consell de Governos Locals, i d'acord amb el procediment que determina l'article 162, ha de regular els requisits mínims i ha d'establir els criteris de qualitat a què s'han d'ajustar les*

activitats d'educació en el lleure, a fi de garantir-ne la contribució al procés educatiu.

Article 41: Foment de l'equitat en l'educació en el lleure

Les administracions públiques han d'establir mesures de foment per a garantir que tots els alumnes puguin participar en els plans i programes socio-educatius i en les activitats d'educació en el lleure en condicions d'equitat, sense discriminació per raons econòmiques, territorials, socials, culturals o de capacitat.

- *Llei catalana dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència (2010):*

Article 13: Foment i suport educació

4) El dret a l'educació, incloses les activitats extraescolars, esportives, de lleure i les activitats culturals dels infants i els adolescents, ha de prevaler per damunt de les pràctiques culturals, la tradició i la religió, i llurs manifestacions; aquestes pràctiques no poden justificar en cap cas una discriminació, limitació o exclusió d'infants i adolescents en el ple exercici d'aquest dret.

Article 57: Educació en el lleure

- 1) Els infants i els adolescents tenen dret a rebre una formació integral en el temps de lleure que els faciliti l'educació en els valors cívics i en el respecte a la comunitat i al medi, mitjançant centres d'esplai, agrupaments i centres que formen la xarxa associativa d'entitats d'educació en el lleure, i les altres entitats culturals, esportives i socials o les institucions existents a Catalunya i que es dediquen al lleure.*
- 2) Les entitats d'educació en el lleure tenen per funció la intervenció educativa en l'àmbit del temps lliure, fora de l'ensenyament reglat i de l'àmbit familiar i ajuden al desenvolupament dels infants i els adolescents com a futurs adults responsables i compromesos amb la comunitat.*
- 3) Les administracions han d'afavorir i fomentar l'educació en el lleure i donar suport a la xarxa d'entitats socials, i n'han de fomentar la igualtat d'accés dels infants i els adolescents.*

Article 58: El joc i la pràctica de l'esport

- 1) Els infants i els adolescents tenen dret al descans, al joc i a les activitats recreatives pròpies de llur edat com a part de l'activitat quotidiana, i també a participar lliurement en la vida cultural i artística de llur entorn social.*
- 2) El joc s'ha d'entendre com un element essencial del creixement i la maduració dels infants i els adolescents. Els jocs i les joguines s'han d'adaptar a les necessitats dels infants i els adolescents i han d'ajudar al desenvolupament psicomotor de cada etapa evolutiva.*
- 3) Els infants i els adolescents tenen dret a practicar l'esport i a participar en activitats físiques i recreatives en un entorn segur. La participació en*

esports de competició ha d'ésser voluntària i els mètodes i els plans d'entrenament han de respectar la condició física i les necessitats educatives dels infants i els adolescents.

El Parlament de Catalunya també es mostra preocupat i sensibilitzat amb la importància de l'educació en el lleure, tot reconeixent el seu valor educatiu i el paper que hi juguen les diverses entitats del sector, quan aprova la Moció 163/X, sobre l'educació en el lleure (2014):

Punt 1. El Parlament de Catalunya, amb relació al reconeixement del sector de l'educació en el lleure:

- a) Reconeix el valor educatiu del lleure i la importància estratègica d'aquest àmbit per al foment de la inclusió i la cohesió socials i per al desenvolupament de les persones.*
- b) Reconeix la trajectòria de les entitats d'educació en el lleure, i especialment de l'associacionisme educatiu –caus, esplais i casals de joves de base associativa i voluntària–, i la tasca educativa d'aquestes entitats per al desenvolupament personal i col·lectiu dels infants i joves.*
- c) Insta el Govern a dur a terme accions que ajudin a consolidar i ampliar la valoració de la importància de l'educació en el lleure; que fomentin l'associacionisme educatiu; que sensibilitzin, en els àmbits on no és prou coneguda, sobre la seva contribució al desenvolupament personal i social dels infants i adolescents i a la construcció democràtica i la transformació social, i que en destaquin el paper cabdal en la tasca d'educar per a la participació i en la participació, des de la mateixa pràctica participativa, democràtica, voluntària i de foment de l'associacionisme i la implicació social.*

D'altra banda, al llarg dels anys s'han anat desenvolupant altres legislacions de caràcter general que afecten les activitats d'educació en el lleure, sobre instal·lacions i seguretat, transport, activitats de muntanya o sobre les activitats en el medi natural. Cal destacar, per exemple, l'Ordre del Departament de Benestar Social i Família de la Generalitat de Catalunya BSF/196/2013, de 2 d'agost, per la qual s'estableixen els programes dels cursos de formació de monitor/a i de director/a d'activitats d'educació en el lleure infantil i juvenil, i que dona bona mostra de la preocupació de les institucions públiques per la formació dels educadors que han de desenvolupar

les diferents activitats d'educació en el lleure amb els infants i joves, o el decret 137/2003, de 10 de juny, de regulació de les activitats d'educació en el lleure en les quals participen menors de 18 anys. Són especialment rellevants les següents consideracions posades de manifest en el preàmbul d'aquest darrer Decret esmentat:

Catalunya disposa d'una llarga tradició associativa i un ric teixit social que es recolza en el treball educatiu i de socialització que realitzen les entitats d'educació en el lleure, les quals han estat capdavanteres en la demanda de normatives que han ajudat a vetllar per la qualitat pedagògica i la seguretat de les seves activitats.

La Secretaria General de Joventut, davant les diverses finalitats de les entitats que actualment promouen i organitzen les activitats regulades per aquest Decret, valora molt especialment totes les activitats que facin èmfasi en la promoció entre les persones participants dels valors democràtics, el civisme, el procés d'identitat nacional, la solidaritat, el respecte i la protecció del medi ambient, la convivència, l'altruisme, les actituds i els hàbits saludables i el consum responsable, per la qual cosa considera que cal vetllar pel seu correcte desenvolupament.

3.2. L'EDUCACIÓ EN L'ESPLAI

Tal com s'ha assenyalat en apartats anteriors, el present estudi s'emmarca en l'educació no formal, dins l'àmbit d'actuació de l'educació en el lleure, concretament aquella que es desenvolupa l'esplai. Tal com afirmen Coromines et al. (2010), la base del fet educatiu en aquest tipus d'institucions és la relació educador-educand, que es pot realitzar directament o bé a través d'uns mediadors (el grup, les activitats, les institucions, etc.) i suposa una interacció entre persones, no pas una relació unilateral. D'aquesta manera, s'estableix una relació d'ajut al creixement i pretén el desenvolupament màxim de totes les facultats de l'educand, alhora que l'educador o educadora també en surt transformat. Vygotsky (1996) ja estableix que les funcions superiors s'originen com relacions entre les persones i que el desenvolupament cognitiu està directament vinculat amb la societat i la cultura. Tal com apunta Freire (1997), la relació entre educador i educand ha d'estar mediatitzada pel diàleg que fomenti la curiositat. Aquest diàleg és una reivindicació a favor de l'opció democràtica dels educadors. A fi de promoure un aprenentatge lliure i crític, els educadors han de crear les condicions pel diàleg que a la vegada provoqui la curiositat epistemològica de l'aprenent. L'objectiu de l'acció dialògica és sempre revelar la veritat, interactuant amb els altres i amb el món. En la taula 3.4 s'evidencia la relació entre la intencionalitat educativa per part de l'educador i la consciència educativa per part de l'educand, en les diferents modalitats d'educació, tot identificant en l'educació no formal aquells elements característics de l'educació a l'esplai

Taula 3.4. Relació entre l'educador i l'educand

	Intencionalitat per part de l'educador	Consciència per part de l'educand
FORMAL	+	+
NO FORMAL	+	-
INFORMAL	-	-

FONT: Coromines et al. (2010, p. 12).

A partir d'aquí, es durà a terme una revisió històrica dels esplais a Catalunya, tot posant un èmfasi especial en el seu antecedent i punt de partida inicial, les colònies. Tot seguit es posaran de relleu els trets característics que defineixen els esplais actuals, així com els fonaments educatius que donen sentit a la seva existència dins del panorama educatiu català d'avui en dia, i com a alternativa a d'altres opcions de lleure. Tal com s'exposarà, els esplais contribueixen a l'educació integral dels infants i joves, i configuren un espai complementari respecte a l'educació formal, l'escola.

3.2.1. Història dels esplais

Els esplais són el que són avui en dia, com a fruit de la seva pròpia evolució, i aquesta comença amb les colònies. Les colònies, tal com es presentarà en aquest apartat, compten amb una llarga trajectòria des que es van iniciar a Suïssa l'any 1876 i, ràpidament, es van estendre per tot Europa, arribant a Espanya l'any 1887 i a Catalunya l'any 1893 (Garreta, 2006; Navarro, 1997; Pereyra, 1982; Puig & Vila, 2005). En la revisió que es presenta a continuació es posa un èmfasi especial a la seva particular evolució a Catalunya. Per tal de poder entendre la realitat actual dels esplais, es prestarà atenció als seus orígens, així com a la situació política i social que els van propiciar en un primer moment.

3.2.1.1. Antecedents: els orígens de les colònies de vacances a Europa

No es pot entendre el naixement de les colònies a Europa sense atendre, prèviament, al context social de la segona meitat del segle XIX. Tal com afirma Garreta (2006), les motivacions que portaven a organitzar colònies eren sempre diverses i rarament es justificaven per una de sola. Pereyra (1982) i Puig & Vila (2005) coincideixen en apuntar diversos d'aquests factors que propicien la necessitat d'iniciar i desenvolupar les colònies amb infants i joves.

- **El procés d'industrialització i les seves repercussions:**

En la segona meitat del segle XIX, la societat europea, i més concretament les ciutats, estaven submergides en una notable transformació socioeconòmica, deguda a la revolució industrial. Aquest fet va propiciar el trasllat de grans masses de camperols als nous nuclis fabrils, amb la consegüent aparició de suburbis o ravals, l'especulació del sòl i la crisi de l'habitatge. D'aquesta manera, a l'Europa industrial es produeixen importants canvis en les condicions de vida de la població que van afectar negativament les classes populars i que es van mantenir fins a començaments del segle XX. Les cases dels barris obrers presentaven nombrosos dèficits arquitectònics i de salubritat. A la fàbrica, les condicions laborals eren penoses. La subalimentació era freqüent, a causa de l'atur i dels baixos salaris, i es produïen nombroses morts per inanició. Els carrers eren insalubres i mancava consciència higiènica en la població. Totes aquestes circumstàncies van ser l'origen d'una gran inestabilitat social, i la conflictivitat i el malestar generalitzats entre el proletariat van redundar en l'aparició dels moviments obrers.

- **Les condicions de vida dels infants:**

Les condicions més deplorables eren les que patien els infants d'una manera generalitzada a tots els territoris europeus: aglomeració excessiva de famílies en habitatges sense ventilació ni claror, contaminació a les ciutats, malalties com el raquitisme, l'anèmia, l'escrofulisme, la tisi, la tuberculosi, etc., acompanyades per una molt incompleta dieta alimentària. La mortalitat infantil era molt alta i una gran part dels infants que naixien no arribaven a adults. Fins a l'any 1900 no es va prohibir el treball infantil, tot i que aquest va continuar durant les primeres dècades del segle XX, ja que els patrons s'aprofitaven de les famílies obreres que necessitaven el salari dels infants per sobreviure.

- **L'escola:**

Les mancances que els infants trobaven a l'escola eren importants. Les condicions pedagògiques i higièniques dels locals eren mínimes, ja que la majoria dels edificis escolars solien ser antics estatges reutilitzats que no

tenien les característiques ni disposaven dels equipaments necessaris per funcionar com a centre docent. Les precàries condicions higièniques d'aquests locals afavorien la propagació de malalties i accentuaven la predisposició física dels infants a contreure'n. A més dels efectes físics que aquestes condicions provocaven, també cal tenir en compte els efectes psíquics. A l'escola els hàbits sedentaris eren corrents. Pel que fa a l'aspecte acadèmic, les matèries impartides a l'escola tradicional eren summament elementals i verbalistes: aritmètica, lectura, escriptura i catecisme.

- **La preocupació per a la salut:**

En aquest context escolar, laboral i social a Europa, els avenços de la medicina havien estat importants. El descobriment dels gèrmens infecciosos i de les vacunes, i la millora de les tècniques quirúrgiques i de les mesures d'asèpsia i antisèpsia van esperonar la realització d'estudis per aconseguir, no només la curació, sinó també la prevenció de les malalties. D'aquesta manera, es va crear una nova doctrina, l'higienisme, que posava l'èmfasi en la dependència de la salut i la malaltia de les condicions ambientals. Pel al moviment higienista, la salut de les persones deixa de ser un problema particular i passa a ser considerat un problema social; alhora, l'higienisme fa dependre la salut, i la mateixa malaltia, de les condicions ambientals. Els higienistes, davant les pèssimes condicions en què vivien les classes populars de les ciutats industrials, proclamaven el dret de la comunitat a gaudir d'unes condicions de vida millors. Des d'aleshores, la higiene va ser considerada com el fonament de la força de les nacions.

- **La interrelació entre l'higienisme i els nous corrents pedagògics:**

Tal com afirmen Cañellas & Torán (1975), la interrelació entre les reformes higienistes i la pedagògica, així com la preocupació creixent pels temes d'higiene i salut, va desembocar en l'aparició de les inspeccions escolars, que van adquirir caràcter oficial a tot Europa a les acaballes del segle XIX. Les irregularitats en el desenvolupament físic dels infants van anar disminuint a mesura que es difongueren els principis d'higiene escolar per mitjà de l'ensenyament de les normes de neteja i la difusió dels jocs, la

gimnàstica i l'esport, així com la visita periòdica del metge a l'escola. També es van elaborar normatives que establien les condicions que havien de complir els edificis escolars, pel que fa a ventilació, il·luminació, calefacció, nombre d'alumnes, etc. S'iniciava, d'aquesta manera, un treball conjunt entre la ciència mèdica i la pedagogia. En aquesta línia van començar a aparèixer arreu experiències escolars que incloïen excursions i viatges al camp. La nova societat industrial s'endinsà en un naturalisme educatiu molt més intens i diversificat que en altres moments històrics. El retorn a la natura no era utilitzat només per aconseguir una millora física o de la salut, sinó també per dur a terme una educació moral, intel·lectual i espiritual. Va ser així com, durant el darrer terç del segle XIX, es va anar estenent per Europa una nova concepció d'escola, eminentment educativa que, responent a la influència higienista, havia de prestar atenció a dues qüestions fonamentals: la importància de la salut física i mental, per una banda, i el desenvolupament de l'educació física com una activitat harmonitzadora de cos i l'esperit dels infants, d'altra banda. De la interrelació dels nous corrents pedagògics amb les activitats proposades pels higienistes i les colònies escolars van sorgir a tot Europa noves experiències educatives, com les escoles a l'aire lliure.

- **Les motivacions filantròpiques i benèfiques:**

Una altra característica que es dona en els inicis de les colònies escolars està relacionada amb qui les organitza i qui les finança. En termes generals, a tot Europa és la burgesia qui col·labora en l'organització i el sosteniment econòmic de les colònies, amb la idea que per mitjà d'aquestes es desenvoluparia un ampli vincle d'unió i d'agraïment entre la classe benestant que les finançava i el proletariat que se'n beneficiaria. A l'Estat espanyol, aquesta característica és més acusada pel fet que l'Estat no aportarà recursos econòmics per a les colònies fins a l'any 1911. D'aquesta manera, doncs, a falta d'una política social més àmplia, a Espanya la beneficència pública i privada va servir durant anys com a pal·liatiu de la creixent conflictivitat social.

Rodríguez Pérez (2004) apunta que si es busquen les primeres referències directament relacionades amb la idea de les colònies escolars, cal remuntar-se a l'any 1795, moment en què el diputat francès Louis Portier, en una reunió de la Convenció Nacional del seu país, exposava totes les virtuts de les activitats fora de les aules: *“El propòsit és traslladar l'escola a un port de mar o al camp, medi que seria excel·lent per desenvolupar les facultats morals i intel·lectuals dels infants, de formar el seu cor, de fortificar el seu cos”*. Tot i que aquestes idees no foren portades a la pràctica, sí que van tenir, més endavant, una notable influència.

Segons Puig & Vila (2005), va ser cap al 1870 que va ressorgir per tot Europa una revifalla nacional que va repercutir en les pràctiques pedagògiques. Aquest fet, unit al context social presentat anteriorment, propicià que les experiències de vida en plena natura per als infants es multiplicaren:

- Com a mitjà d'instrucció.
- Com a mitjà de lleure educatiu.
- Com a factor preventiu o terapèutic de salut.

Existeix un ampli consens entre els diferents autors (Garreta, 2006; Navarro, 1997; Pereyra, 1982; Puig & Vila, 2005) a l'hora de situar l'origen de les colònies de vacances a Suïssa, l'any 1876, de la mà del pastor Walter Bion, com a resultat d'haver estat obert i atent a la realitat, la tradició i al nou pensament que l'envoltava:

- L'obra del moviment higienista i la seva repercussió.
- L'existència prèvia d'experiències similars, però aïllades, de naturalesa mèdica i terapèutica. Per exemple, el 1876, a Margate (Anglaterra), es crea el primer sanatori per a infants; el 1859, a Montpeller, la Conferència de Sant Vicenç de Paül crea els banys de mar.
- Els nous corrents pedagògics que estan a punt de cristal·litzar en el moviment de l'Escola Nova i la interrelació entre pedagogia i moviment higienista.
- La llarga tradició de l'excursionisme i dels viatges escolars.

Amb tot, aquest procés es va donar de manera generalitzada a tot Europa, a les acaballes del segle XIX. Seguidament, en la taula 3.5, es presenta la cronologia del naixement d'aquest tipus d'activitats en diferents països d'Europa i, posteriorment, una breu exposició dels fets més rellevants que van propiciar-les en els països més destacats, tot posant un èmfasi especial en l'evolució que van seguir en l'Estat espanyol.

Taula 3.5. Any de realització de les primeres colònies en diferents països d'Europa

ANY	PAÍS
1876	Suïssa
1878	Alemanya
1881	Àustria
	França
	Noruega
	Suècia
	Dinamarca
	Rússia
1882	Itàlia
	Anglaterra
1883	Holanda
1886	Bèlgica
1887	Espanya

FONT: Elaboració pròpia a partir de Navarro (1997) i Puig & Vila (2005).

A. Suïssa

El pastor protestant suís Walter Bion és considerat oficialment el pare de les colònies de vacances (Garreta, 2006; Navarro, 1997; Pereyra, 1982; Puig & Vila, 2005). Quan Bion va deixar la vicaria del poble de muntanya de Trogen per anar a la ciutat industrial de Zuric, els seus fills van caure malalts i, perquè es recuperessin més bé, a l'estiu els va enviar a Trogen. És així com experimenta personalment la necessitat de les colònies escolars. D'altra banda, quan va ser enviat a Zuric, a una parròquia del barri antic de la ciutat, Bion va començar els estudis de medicina, i s'adonà de les miserables condicions de vida dels infants. Amb tot, les seves dues vocacions, la de metge i la de pastor, el van portar a idear altres maneres d'ajudar els infants pobres de la ciutat. I és que Bion sostenia que el desenvolupament de les activitats intel·lectuals havia d'anar acompanyat pel corresponent progrés de totes les facultats, tant físiques com espirituals.

Amb tot, tal com indiquen els autors citats anteriorment, Bion organitza, l'any 1876, les primeres colònies al mig de la muntanya, sobre l'altiplà d'Apenzell prop de Zuric, per a infants provinents de medis desfavorits. D'aquesta manera, diverses famílies de pagès acullen 68 infants d'entre 8 i 15 anys, acompanyats per 8 mestres de Zuric. Amb aquesta proposta, Bion oferia canviar l'entorn insalubre de la ciutat, d'aires estancats, claveguerams descoberts i aliments adulterats, per l'entorn saludable de les muntanyes, on l'aire pur, l'alimentació més natural i les activitats a l'aire lliure oferien a l'infant un entorn immillorable per recuperar la salut, completar el seu desenvolupament físic i experimentar un nou ordre de relacions socials.

Quatre anys més tard, el 1880, van ser 200 nois i noies d'entre 8 i 15 anys els qui van sortir de colònies amb en Bion. Aquell anys es va introduir la fórmula de l'allotjament col·lectiu en una fonda. A partir d'aquest moment, les colònies es van desenvolupar ràpidament a Suïssa, i l'any 1882 ja són 2000 els infants que hi participen, passant a 4306 infants l'any 1905. El mateix any 1882, també a la ciutat de Zuric, es posava en pràctica una altra modalitat: les colònies urbanes o semicolònies, centres de lleure sense allotjament. Els

infants hi assistien durant tot el dia i se'ls donava un àpat lleuger abans que marxessin a casa al vespre. Cal remarcar, però, que Bion mai no incorpora les semicolònies a la seva obra, ja que no hi havia el que per a ell és el fonamental de les colònies: el canvi de medi.

B. Alemanya

Puig & Vila (2005) descriuen com des del 1876 ja s'estaven duent a terme diferents experiències, on infants eren acollits per famílies de pagès. Així doncs, el pastor Schoust, d'Hamburg, envia aquell mateix any 7 infants de vacances. L'any 1881 ja n'eren 362 els qui participaven d'aquesta activitat. Els infants es repartien en grups de dos o tres i duien a terme feines agrícoles. Cada dia s'assumia un control d'aquests acolliments. La ciutat de Bremen va seguir aquest mateix exemple poc temps després.

La fórmula de les colònies es va expandir molt ràpidament i va arribar pràcticament a totes les ciutats d'Alemanya. L'any 1881, 23 ciutats alemanyes van enviar 2.000 infants a més de 42 colònies. L'any 1883, van ser més de 2.500 els infants que van participar en les colònies. I aquest nombre va anar en augment fins arribar als 20.000 participants de l'any 1888, o als 34.696 infants de l'any 1900. L'èxit de les colònies és tan gran que, fins i tot, una circular del ministre d'educació prussià convida els governadors de província a afavorir aquest desenvolupament.

Les colònies esdevenen un moviment popular i s'aconsegueix que diversos transportistes i restauradors transportin i alimentin gratuïtament els infants. El moviment s'organitza arreu i l'any 1895 es crea a Berlin l'Associació General de Colònies de Vacances Alemanyes presidida per l'emperadriu Frederica. És així com l'any 1901 ja existeixen 171 organitzacions diferents en 114 ciutats dels països.

C. França

Autors com Pedró (1983) o Puig & Vila (2005) exposen que va ser en un barri obrer de París on el pastor Lorriaux, informat de l'experiència de Bion i tornat dels EUA, on ha conegut a Parsons, decideix dur a terme una activitat similar l'any 1880. D'aquesta manera, envia tres nenes de salut precària a casa d'una pagesa a Nanteuil-les-Meaux. És així com crea un tipus d'intervenció educativa: l'acolliment durant tres setmanes. L'any 1881, moment que es pren com a inici de les colònies a França, són 80 infants d'entre 3 i 16 anys els qui es reparteixen en cinc pobles de l'Oise, de la Seine i de la Seine-et-Marne. En aquesta ocasió, també són les famílies qui tornen a acollir els infants, però aquest sistema dispersa els grups i no permet una pedagogia coordinada.

Al mateix temps, els viatges escolars de les escoles de París es transformen en colònies amb una finalitat preventiva sanitària, social i educativa, assegurada pels ajuntaments. Els responsables de la premsa parisenca duen a terme donacions, per tal de sostenir aquesta iniciativa. Fins i tot els germans Lumière organitzen, a Saint-Étienne, sessions de cinema per a les colònies. En poc temps, les estadístiques sanitàries mostren l'efecte beneficiós aconseguit. I és que entre el 15% i el 30% de la població escolar dels anys 1890 tenia lesions tuberculoses, però aquesta dada es reduïa fins a l'1% per als infants que vivien al camp. Les colònies esdevenen, doncs, una eina molt poderosa de defensa contra la tuberculosi.

D. Anglaterra

Navarro (1997) apunta com l'any 1882, el *Children's Country Holidays Fund*, per iniciativa del reverend Barneth, adopta el sistema d'acolliment familiar. A cada família s'acullen tres o quatre infants, i les colònies apleguen de 20 a 60 infants. Es demana una participació econòmica als pares. Aquest tipus de colònies assoleix un gran èxit i l'any 1896, 50 comitès de barri envien 30.224 infants a 910 pobles. L'any 1905, són ja 39.750 els infants que són enviats a més de 1.000 pobles.

D'entre els organitzadors que més van contribuir a aquest desenvolupament en destaquen:

- *The Children's Fresh Air Mission*, fundat l'any 1888 pel reverend Canney.
- *The Bedford*.
- *The Factory Girl's Country Holiday Fund* a Manchester.
- *The Boy's and Girl's Refuges and Children's Aid Society*.
- *The Leeds charity organisation society*.

E. Bèlgica

Navarro (1997) i Puig & Vila (2005) indiquen que les primeres colònies belgues van ser organitzades el juliol de 1886 pel consell municipal de Brusel·les, per iniciativa del doctor Kops. D'aquesta manera, 30 alumnes d'una escola van ser enviats al camp ja que, per a Kops, l'objectiu era satisfer la necessitat en l'infant de moure's amb llibertat, condició essencial del creixement i la felicitat. Les colònies havien de ser una ocasió única per fer tot allò que no es podia fer durant la resta de l'any: córrer, jugar, divertir-se amb tota llibertat, etc. El vessant educatiu era més secundari. S'entenia que l'amor recíproc era allò que havia de fomentar les relacions entre l'educador i l'infant.

Per a d'altres institucions, però, l'objectiu de les colònies era triple: higiènic, educatiu i instructiu. A les colònies, els infants fan l'aprenentatge de les normes de convivència, del respecte per l'altre, i tot en el medi que els envolta és un pretext per ser observat, descobert.

Les colònies es van anar desenvolupant i el moviment va anar creixent. L'any 1888, la ciutat de Brusel·les organitza 4 colònies que apleguen 150 infants. En aquesta mateixa ciutat, l'any 1896 es funda *L'Oeuvre du grand air pour les petits*, amb un comitè director de 28 membres de tots els colors polítics. L'any 1902 van ser més de 30.000 infants els qui van participar d'unes colònies.

F. Espanya

Segons Rodríguez Pérez (2004), existeix informació documental que confirma l'organització de rudimentàries expedicions escolars a mitjans del segle XIX. En va ser un exemple l'activitat que va promoure el Pare Ambrosio a la localitat d'Aldaia (València), el 1864. El sacerdot va dirigir, tots els dies festius, a un reduït nombre d'infants per les muntanyes i camps de la zona. També es tenen notícies que assenyalen la promoció d'experiències colonials de vacances a la província de Lleida, l'any 1876.

Tal com apunta Garreta (2006), en paral·lel a la consolidació de les colònies a Europa i la definició d'un model educatiu estretament relacionat amb els nous corrents pedagògics de l'època, a l'Estat espanyol les persones i institucions més compromeses en la renovació del sistema educatiu del país seran les promotores de les primeres colònies de caire més oficial.

La *Institución Libre de Enseñanza (ILE)*, institució fundada l'any 1876 amb l'objectiu de millorar el sistema educatiu i de la pràctica pedagògica del país, assumí la tasca d'introduir l'activitat de colònies a l'Estat. La reputació de l'ILE entre els intel·lectuals de l'època ajudà a canalitzar recursos i suport de les classes dirigents cap a l'activitat de colònies i justificarà el seu paper de promotor de l'activitat arreu del país. Sovint la ILE renuncià a ser ella mateixa qui organitzi les colònies i animà les institucions i la societat civil a assumir aquest tasca. A partir de 1881, amb l'arribada al govern de l'Estat dels liberals de Sagasta, la ILE va poder influenciar de manera significativa en la millora del sistema educatiu. La primera gran reforma fou la creació del *Museo Pedagógico Nacional*, al 1882, a través del qual aspiraven a dur a terme les reformes educatives.

Amb tot, les diferents fonts consultades (Cano & Revuelta, 1995; Garreta, 2006; Navarro, 1997; Pereyra, 1982; Puig & Vila, 2005; Villegas, 2006) coincideixen en situar l'any 1887 com a l'inici de les colònies a l'Estat espanyol, organitzades pel *Museo Pedagógico Nacional*, a instàncies del seu director, Manuel Bartolomé Cossío, de la *Institución Libre de Enseñanza*. Aquesta

primera experiència fou dirigida pel propi Cossío i va comptar amb 18 nois de Madrid, tots de diferents districtes i escoles, que van anar a San Vicente de la Barquera (Santander) del 15 d'agost al 15 de setembre, acompanyats per tres mestres. El finançament es va basar en nombroses donacions d'amics i membres de la ILE i en unes subvencions concedides per la *Dirección General de Instrucción Pública*, la Diputació i l'Ajuntament.

A la colònia, a més d'activitats com les excursions, les passejades i la redacció del diari, hi tingué una importància destacada el joc, generalment organitzat i conduït pels mateixos mestres. Puig & Vila (2005) posen de relleu la sorpresa dels infants quan els mestres jugaven amb ells. Entre 25 i 30 escolars participen cada any en la colònia de vacances que organitza el *Museo*. A partir de 1891, la colònia és mixta, i el 1902 comencen a admetre-hi escolars en règim de pagament.

Des d'aquell moment es van organitzar colònies regularment, i l'exemple d'aquesta primera experiència es va estendre arreu del territori, gràcies al mateix *Museo*, a les *Sociedades Económicas de Amigos del País*, a les diputacions provincials i a d'altres institucions oficials i filantròpiques. Però les colònies no van ser oficialment adoptades a Espanya fins a l'any 1892, moment en què la Reial Ordre de 26 de juliol de 1892, del Ministeri d'Instrucció Pública n'acordà la creació i va establir:

[...] que es promoguin i facilitin com de conveniència pública les Colònies Escolars en bé dels infants pobres i malalts, la cura diligent dels quals suposa mantenir vius els sentiments de caritat, els impulsos generosos de patriotisme i una previsió de gran transcendència utilitzant l'escola que, de qualsevol manera que se la consideri o intervingui en les accions modificadores de la vida social, és sempre, ben dirigida, mitjà segur de regeneració per als pobles.

Segons Puig & Vila (2005), aquest document, en la pràctica, mentre el Govern no va disposar de fons econòmics per promoure les colònies, representava una crida a tota mena d'institucions (municipals, eclesiàstiques, benèfiques, econòmiques, empreses, particulars, etc.), perquè les fomentessin activament.

Més endavant, tal com afirma Villegas (2006), es comença a perfilar més la normativa sobre la concepció de les colònies escolars. D'aquesta manera, el 15 de febrer de 1894, el *Ministerio de Fomento*, per mitjà de la *Dirección General de Instrucción Pública*, emet una circular sobre els colònies escolars en la qual es regulen amb força detall les característiques que han de tenir les colònies (inspirades plenament en les colònies del *Museo Pedagógico Nacional*), l'objectiu que han de perseguir, la preparació i la mateixa realització pràctica, i l'elecció dels escolars. S'hi remarca amb insistència el caràcter pedagògic de les colònies, així com la importància de la higiene preventiva. D'aquesta mateixa circular es destaquen els dos aspectes següents:

- La defensa de les colònies mixtes:

A favor de les Colònies mixtes militen les mateixes raons que existeixen per demanar l'Escola mixta; perquè junts han de viure els dos sexes en la vida; per a això cal educar-los.

- La conveniència de conèixer els infants. El document deixa entreveure la possibilitat d'una actuació posterior a la realització de la colònia i proposa que els participants en una colònia, en cas que sigui possible, siguin infants de la mateixa escola i que hi vagin acompanyats pels seus mestres, o bé que siguin del mateix barri, cas en el qual els mestres de la colònia hauran de disposar d'informació completa sobre els infants assistents:

A fi que pugui el mestre que hagi d'anar al front recollir amb facilitat d'un professor i de les famílies dades i impressions que l'ajudin per a l'educació dels colons i desenvolupar-los, alhora, després del viatge, així com mantenir amb els infants la intimitat i influència adquirides en la colònia.

3.2.1.2. Inici i evolució de les colònies de vacances a Catalunya

En aquest recorregut per la història de les colònies a Catalunya, es distingiran tres períodes, marcats per les circumstàncies de cada moment. En primer lloc, es posaran de manifest els fets més destacats que van propiciar els inicis de les colònies a Catalunya, així com la seva evolució fins a arribar a l'esclat de la Guerra Civil Espanyola. A continuació, s'exposaran les particularitats que van regir la realització de les colònies durant la Guerra Civil Espanyola, així com les conseqüències que se'n van derivar durant els primers anys de la Dictadura Franquista. Finalment, es descriuen els fets més destacats que es van produir amb la represa de les colònies, a finals dels anys 40, i que van propiciar el naixement dels esplais durant la dècada de 1960.

A. Dels inicis a la Guerra Civil Espanyola

Tal com s'ha exposat anteriorment (veure secció 3.2.12), i segons Rodríguez Pérez (2004), es tenen notícies de la realització d'experiències de colònies pioneres a la província de Lleida, ja a l'any 1876. Tot i això, les diferents fonts consultades (Ajuntament de Barcelona, 1999; Armengol, 1997; Garreta, 2006; Pedró, 1983; Puig & Vila, 2005) assenyalen l'inici de les colònies de vacances a Catalunya l'any 1893, de la mà de la Societat Econòmica d'Amics del País de Barcelona. Puig & Vila (2005) exposen que aquesta institució es fundà l'any 1822, tot just en un moment en què a Espanya, seguint una tendència centralitzadora, l'Estat pretenia estructurar-se de manera que, mitjançant organismes propis, pogués fer-se càrrec de les funcions de foment i d'estímul que les societats econòmiques s'havien imposat. Per contra, al llarg del segle XIX, la Societat Econòmica Barcelonesa d'Amics del País va esdevenir un recer on encara s'endegaven iniciatives i es podia actuar amb una certa llibertat.

D'aquesta manera, doncs, l'any 1893 aquesta institució es converteix en capdavantera en l'organització de colònies de vacances a Catalunya, disset anys després de la primera experiència progressista del pastor protestant W.

Bion. Tal com recull l'Ajuntament de Barcelona (1999), les primeres colònies a Catalunya cal contextualitzar-les en una etapa liberal a l'Estat espanyol, en una Catalunya que ha viscut la Renaixença amb força, on es consolida el catalanisme polític i en l'àmbit educatiu comença a tenir força una voluntat de renovació pedagògica que cristal·litzarà en diversos moviments i corrents educatius. A finals del segle XIX eren moltes les veus a favor d'un ensenyament integral, una pedagogia activa amb la participació de l'infant i un laïcisme escolar que serien la base de la renovació pedagògica de la primera meitat del segle XX.

La iniciativa de colònies escolars iniciada per l'Econòmica el 1893 es va perllongar fins al 1916, amb l'única interrupció de l'any 1898. En aquests més de vint anys, les colònies fomentades per l'Econòmica van esdevenir una acció concreta que coincidia plenament amb la visió de renovació i modernització del país que proclamava la institució, sempre, segons Garreta (2006), sota el paraigües de tres grans objectius fonamentals:

- Millorar la salut dels infants i assegurar el seu creixement corporal. Es treballen els aspectes higiènic-sanitaris com a resposta a les precàries condicions de vida.
- Garantir la pau social a través d'una activitat benèfica que assegurui l'agraïment de les classes humils cap als benefactors dels seus fills.
- L'element educatiu:
 - o Reforç escolars que es duia a terme durant quatre hores al dia.
 - o Voluntat d'aconseguir una educació social, arribant als pares a través dels infants, de manera que els beneficis de la colònia fossin també valorats per unes famílies que restarien agraïdes.

Segons l'Ajuntament de Barcelona (1999), les diputacions van començar a donar suport econòmic a la iniciativa i a facilitar diversos mitjans, així com els ajuntaments que van començar a organitzar colònies directament i van ser les administracions que van assolir el protagonisme fins a la desfeta que va suposar la Guerra Civil. Els ajuntaments es basaven en la infraestructura pedagògica que suposaven les escoles públiques que, de fet, juntament amb algunes de privades, van ser cabdals en aquests primers anys de colònies a

Catalunya. D'aquesta manera, doncs, foren molt rellevants les colònies que, a la ciutat de Barcelona, van organitzar les escoles del districte VI a Arenys de Mar l'any 1908, iniciativa que ràpidament s'estengué entre d'altres escoles d'arreu.

Pel que fa a l'Ajuntament de Barcelona, aquest representa el major exponent en l'enteniment de la colònia com a mitjà educatiu pel desenvolupament integral dels infants, dins del moviment de renovació pedagògica, i la seva obra té repercussió en la resta del territori català. Segons Pedró (1983), hi hagué tres factors determinants que van portar els responsables municipals de l'Ajuntament de Barcelona a iniciar aquestes activitats:

- *L'oportunitat política:* Les colònies suposaven una funció en la qual l'Estat encara no havia entrat i, per tant, permetia a l'Ajuntament lluir-se i afalagar els partits polítics populars. Aquesta funció corresponia a una necessitat real i, alhora, en consonància amb allò que es desenvolupava arreu del món.
- *La preocupació sanitària:* La funció sanitària complia tots els requeriments necessaris perquè l'Ajuntament se'n fes càrrec i aquesta era prou necessària. Calia la intervenció directa sobre el medi en què vivien els infants, la qual cosa requeria uns recursos que l'Ajuntament no tenia, o bé intentar que el medi fos canviat per un altre de més sa, higiènic i, alhora, educatiu. D'aquesta manera, a través de l'organització de les colònies, l'Ajuntament de Barcelona, d'una o altra manera, assolí un nivell europeu en aquesta tasca.
- *El context pedagògic:* Segons Pedró (1983), la tasca que va realitzar l'Ajuntament de Barcelona no s'hauria dut a terme sense les aportacions personals d'Artur Martorell, Pere Vergés i Antoni Gelabert, o la inspiració de Manuel Ainaud. Les colònies estaven fortament relacionades amb els moviments de renovació pedagògica que es donaven amb força a Catalunya.

B. La Guerra Civil Espanyola i els primers anys de la Dictadura Franquista

Com bé és sabut, l'any 1936 esclatà la Guerra Civil Espanyola. Segons Garreta (2006), aquest fet comportarà un daltabaix important en el món de les colònies. Intentant mantenir un aire de normalitat i volen transmetre certa seguretat als ciutadans, el Govern Republicà no va deixar mai de convocar colònies, tot i que l'estiu de l'any 1936 es van haver d'anul·lar moltes per raons de seguretat. Conforme s'allargava el conflicte armat, els pressupostos de les colònies va anar minvant i també es van reorientar els seus objectius. N'és el cas, per exemple, de les colònies per a refugiats, que pretenien atendre les necessitats de custòdia i alimentació dels infants, que eren qui pagaven el preu més alt del conflicte armat. Tal com assenyala l'Ajuntament de Barcelona (1999), altres iniciatives relacionades amb les colònies i les semicolònies es van mantenir fins i tot durant la guerra, i en acabar aquesta fins a l'any 1940, organitzades per diferents organismes públics i privats com, per exemple, l'Escola Pia, que n'organitzà fins que foren explícitament prohibides.

Un dels fets més devastadors per a l'obra de colònies a Catalunya va ser una Ordre ministerial signada pel ministre franquista de Governació, Ramón Serrano Súñer (BOE 132, 11-05-1940, p. 3214) prohibint als ajuntaments i diputacions d'organitzar colònies escolars i reservant el monopoli de l'organització d'aquestes activitats al "Frente de Juventudes de FET y de las JONS". Amb aquest Decret, totes aquelles entitats que havien escampat l'obra de les colònies arreu i que havien sobreviscut a la Guerra Civil i s'havien vist obligades a adaptar-se al nou règim, es trobaven, ara, sense cap opció de continuar tirant endavant el seus objectius. Els ajuntaments i diputacions havien de destinar les partides pressupostades per a colònies i similars a les activitats realitzades pel Frente de Juventudes. En la pràctica, l'organització de colònies i campaments restava en mans del nou Govern i les seves institucions, ja que per a les altres entitats era massa exposat arriscar-s'hi. Amb tot, tal com apunta l'Ajuntament de Barcelona (1999), les activitats organitzades pel Frente de Juventudes per als nois i la Sección Femenina per a les noies, generalment campaments, van arribar a arrelar poc en la societat catalana.

C. La represa a finals dels anys 40

Tal com apunten Puig & Vila (2005), quan es parla de les colònies dels primers anys posteriors a la Guerra, tradicionalment es qualifica l'acció duta a terme per l'Església en aquest camp com a represa: represa d'unes activitats i d'un estil de fer que ja s'havien insinuat amb força claredat abans del conflicte bèl·lic. Les activitats organitzades per l'Església s'anomenaren colònies de vacances, nomenclatura que ja havien pres les colònies avantguardistes de la Federació de Joves Cristians de Catalunya. És amb aquest moviment amb qui s'estableix el punt de connexió amb les experiències anteriors a la Guerra: s'hi parla de formació, de pedagogia activa, de creixement personal, d'educació integral i, a diferència de les organitzades pels estaments oficials, sense cap finalitat política ni de control. Cal entendre aquesta represa com l'inici d'una nova etapa, perquè les diferències i els canvis que s'hi introdueixen també són notoris, no pas com a una ruptura, sinó com a expressió de l'evolució natural que les colònies han sofert des de la seva aparició. Durant aquesta segona meitat del segle XX s'aniran afegint aspectes nous a les colònies i es desenvoluparà una pedagogia del lleure anteriorment desconeguda, un desenvolupament en el qual tindrà molt a veure l'acció efectuada per entitats i persones vinculades a l'Església.

Garreta (2006) indica que l'inici d'aquesta represa a Catalunya se sol identificar amb les colònies de l'Acció Catòlica, nascuda a Europa a la segona meitat del segle XIX, però no implantada realment per l'Església espanyola fins passat l'any 1939. L'Acció Catòlica a Catalunya entroncava amb la tradició de la Federació de Joves Cristians de Catalunya estroncada l'any 1936 i ara fortament controlada des del règim i des de la jerarquia eclesiàstica. Tot i això, hi ha un seguit de principis que s'hi mantenen fidels: l'esperit excursionista, l'arrelament al país i la voluntat evangelitzadora i sociabilitzadora dels infants i joves. Així doncs, els Aspirantats Parroquials d'Acció Catòlica van ser els nuclis vertebradors dels quals sorgiren les colònies d'estiu i les activitats de cap de setmana que, de tant en tant, podien cristal·litzar en excursions o accions socials concretes. Els Aspirantats eren un dels pocs espais de vertebració en una societat intervinguda.

Puig & Vila (2005) posen de relleu com a partir de la signatura del Concordat entre el Govern d'Espanya i la Santa Seu, l'any 1953, es va produir un increment espectacular de les entitats que organitzaven colònies, principalment parròquies, tot i que no totes adoptaven el model de l'Aspirantat. Les barriades més deprimides econòmicament i socialment volien fer arribar els beneficis d'aquesta activitat a tots els infants que a casa no tenien mitjans suficients i que creixien voltats de condicions de vida desfavorables. Cap al final de la dècada de 1950, i encara més durant la dècada de 1960, és quan es van engegar noves colònies totalment desvinculades del moviment de l'Aspirantat. Per atendre les necessitats econòmiques originades per les seves colònies, aquests grups s'adreçaven a Caritas, convençuts d'obtenir-ne recursos materials, sobretot aliments. I és que fins i tot el Frente de Juventudes acudia a Caritas per tal d'obtenir recursos per a l'organització de les seves activitats. Tal és la importància que adquireix Caritas en l'organització de les colònies que l'any 1957 es crea el Secretariat de Colònies de Caritas, per tal de canalitzar tots els ajuts que l'entitat hi destinava.

En la dècada de 1960 s'identifiquen dues tipologies o models on enquadrar les colònies, que responen a concepcions diferents. Una primera línia és la que mantenien els Aspirantats i anava orientada cap a una educació i una formació integrals d'encuny cristià i s'adreçava als membres del moviment, amb un to apostòlic i militant ben deliberat. La segona tipologia és la que promulgava el Secretariat de Colònies de Caritas, que al principi interpretava les colònies com a un treball social dirigit a zones deprimides i marginals, i que progressivament veié en aquesta activitat una possibilitat socioeducativa susceptible de ser adreçada a tothom, sense oblidar, però, els més necessitats.

En aquests anys es van produir dues modificacions destacables en les colònies, tant pel que fa als seus objectius, com als seus destinataris:

- Es posa l'èmfasi en assenyalar els següents objectius:
 - o *Formació humana*: Una educació integral i activa que intenti arribar sempre a tots els nivells de la vida de l'infant per mitjà de jocs, descobertes, vetllades, tallers, etc., potenciant l'expressió de les

seves possibilitats de tipus afectiu, humà, religiós, sempre dintre de la unitat que requereix la vida (Simó, 1967).

- *Formació cristiana:* Trobar Déu aprofitant el temps lliure per desenvolupar iniciatives i aprendre a veure Déu en tots els indrets, ja que la missió no és només la d'admirar el que ja existeix, sinó que es té també l'obligació de transformar-ho (Viñas, 1963).
- En la línia del que afirma Simó (1967), les colònies abandonen l'associació exclusiva o prioritària a localitats urbanes i industrials, per estendre's, progressivament, a tota la població infantil, resident en zones urbanes o rurals, i tant de les classes necessitades, com de les benestants.

Finalment, davant de l'increment de les activitats de colònies i del nombre de centres organitzadors, així com també de la progressiva incorporació de nous voluntaris, l'any 1965 es va acordar reestructurar el Secretariat de Colònies de Caritas, tot fundant un nou organisme que s'anomenà Servei de Colònies de Vacances (SCV), en un primer moment al Bisbat de Barcelona i, posteriorment, a la resta de Bisbats d'arreu de Catalunya. El primer SCV naixia amb una estructura que comprenia un Equip Central o Direcció i quatre serveis específics: Pedagogia, Estudis, Organització i Publicacions. La seva funció seria la de promoure i coordinar les activitats d'esbarjo dels infants i adolescent, concretada en les següents accions:

- Col·laborar amb cada un dels centres que organitzen activitats de lleure per als infants.
- Sensibilitzar la societat en general a adquirir consciència de la importància del lleure infantil.
- Constituir-se com a òrgan d'estudi i investigació de la pedagogia i dels mètodes del lleure infantil.

Aquests SCV, estesos a tots els bisbats de Catalunya, creixeran i evolucionaran al llarg dels següents anys, tot assumint un paper cabdal en l'organització de les colònies a Catalunya i en el suport a d'altres activitats de lleure infantil i juvenil, com són els clubs d'esplai, o en la formació dels monitors, tal com es desenvoluparà en el següent apartat.

3.2.1.3. Naixement i evolució dels esplais

Si bé és difícil concretar una data exacta en què comencen a funcionar els clubs d'esplais, diversos autors (Ajuntament de Barcelona, 1999; Armengol, 1997; Garreta, 2006; Miranda, 1997; Pedró, 1983) coincideixen a situar el seu naixement al final de la dècada de 1960. La satisfacció pel treball portat a terme durant les colònies d'estiu, així com la conscienciació per part dels monitors que és difícil assolir uns objectius educatius treballant d'estiu a estiu, porten a la conclusió que convé mantenir la relació educativa durant el curs escolar. Tal com afirma Garreta (2006), no n'hi ha prou amb la quinzena de l'estiu, sinó que es fa necessari un contacte setmanal mínim per poder formular uns objectius avaluable en les diferents dimensions de la personalitat de l'infant. D'aquesta manera neixen els clubs d'esplai el dissabte a la tarda, tot i que en medis rurals se'n poden trobar també el diumenge. D'altra banda, l'Acció Catòlica entra en crisi en la dècada dels anys seixanta i, en la pràctica, desapareixen els Aspirantats.

A partir d'aquest moment i de manera progressiva, tal com apunta Pedró (1983), s'invertiran els termes: ja no serà tant el club d'esplai una delegació de les colònies, com aquestes el moment àlgid de la tasca que es portarà a terme al llarg del curs. Però, tal com afirma Miranda (1997), el fet de treballar cada setmana comporta més dedicació i feina per part dels monitors, tot i que els beneficis eren notables, ja que aquesta regularitat permetia conèixer molt més les necessitats dels infants participants. Això també va influir en què s'anés, en certa manera, desplaçant a persones més grans en aquesta activitat, tot i que oficialment aquestes persones figuressin com a responsables generals, responsables pedagògics. Amb tot, els SCV intensifiquen la preparació dels monitors, oferint nous materials i, fins i tot, materials de creació pròpia.

Segons Garreta (2006), a finals de la dècada de 1960, quan sorgeixen els esplais, fer de monitor en un club d'esplai oferia unes possibilitats que difícilment es podien trobar en altres institucions: reunir-se, sortir dissabtes i diumenges amb amics de l'altre sexe, fer crítica social i política. En definitiva, era una de les poques possibilitats d'associació que es tenia i, a més a més, la

menys castigada, ja que els sindicats clandestins eren molt perseguits. Pel que fa als infants, feien al club d'esplai les mateixes activitats que a la colònia, amb les forçades variacions motivades per la diferència de local i lloc: treballs manuals, cants, jocs, festes, etc. Fins i tot, aquestes sovint estaven més ben preparades, ja que s'hi podia dedicar més temps i els monitors, a través de cursos, n'aprenien més.

Pel que fa a la formació dels monitors, val a dir que el primer curs de monitors i responsables de colònies va ser organitzat el 1960 per la Secció Social de Caritas Diocesana de Barcelona, tot i que no seria fins a la darreria de la dècada de 1970 que aquests cursos serien reconeguts i no s'establiria l'obligatorietat d'una titulació específica. L'increment continu d'activitats formatives durant aquells anys obeïa a una preocupació sincera per formar-se, i no pas a un simple tràmit per obtenir un títol. Amb tot, i degut al desenvolupament de la pedagogia del lleure i a una necessitat de millorar l'organització i la qualitat de les activitats de formació, va ser així com, segons Puig & Vila (2005), es van crear els centres de formació d'educadors en el lleure, les anomenades escoles de l'esplai, en un primer moment, en el sí de diferents bisbats catalans. La primera va ser l'Escola de l'Esplai de Barcelona, fundada l'any 1971, entesa com a una nova entitat de l'Església, amb estatuts propis, però estretament relacionada amb el SCV.

Els anys 1966 i 1967, l'Equip de Formació del SCV de Barcelona va col·laborar en la materialització de diversos cursos de monitors organitzats per altres bisbats. Aquesta col·laboració del SCV també es va estendre a altres àmbits. Aquests contactes esporàdics van originar que, a poc a poc, anés prenent força la viabilitat d'un projecte que integrés totes les persones, grups i entitats que en les respectives diòcesis de Catalunya organitzaven colònies d'estiu i altres activitats de lleure. Va ser així com, de la primera reunió conjunta l'any 1967, va néixer Coordinació Catalana, la qual l'any 1976 es constituïria en l'actual Coordinació Catalana de Colònies, Casals i Clubs d'Esplai (CCCCCE), entitat que va rebre la Creu de Sant Jordi, atorgada pel Consell Executiu de la Generalitat de Catalunya, el 23 de gener de 1990. Actualment, la CCCCCE és una confederació d'entitats que aplega els serveis de colònies de vacances, les

escoles de l'esplai i les federacions de centres d'esplai cristians de les diòcesis catalanes.

Seguint amb aquest recorregut històric, la dècada de 1970 va ser l'escenari d'una gran efervescència política i sociocultural a tot l'Estat Espanyol. I és que durant la dictadura, tal com s'ha apuntat en apartats anteriors, les possibilitats de la societat civil per promoure iniciatives associatives en general, i de lleure en concret, eren pràcticament nul·les. Aquest panorama de restriccions va ocasionar que s'empressin en l'Església moltes iniciatives i persones que, sense acreditar una confessionalitat inequívoca i definida, volien actuar en l'educació en el lleure fora dels conductes oficials. Diversos autors (Miranda, 1997; Pedró, 1983; Puig & Vila, 2005) coincideixen en assenyalar que va ser a partir de l'any 1981 que es legalitzarien i crearien diverses associacions juvenils i d'educació en el lleure. En aquest context, les entitats de lleure de l'Església es van refermar en les seves opcions i es van definir, pel que fa als seus objectius i les seves línies de pensament i d'acció. La diversificació ideològica i d'opcions en el món del lleure es considerava necessària, desitjable i positiva, i aquesta afirmació la compartien, tant les persones i entitats que s'hi dedicaven i volien continuar dins del marc eclesial, com aquells que buscaven una alternativa coherent amb les seves idees i necessitats.

L'educació en el lleure ja era una realitat generalitzada i arrelada a tot el territori català i començava a diversificar-se, com a reflex de la pluralitat ideològica existent en el sí de la societat. Tot això va afavorir la creació de noves entitats diferenciades, però que compartien un objectiu comú: l'educació en el lleure dels infants i joves des del marc dels esplais. Tot seguit es destaquen algunes de les més rellevants.

- *Coordinadores locals de Centres d'Esplai:*

El fenomen de les coordinadores locals se situa entre mitjans de la dècada de 1970 i mitjans de la dècada de 1980. Diversos factors van confluïr en la seva aparició, uns d'externs, derivats del context de l'època, i uns altres d'interns, atribuïbles al mateix món del lleure. Aquestes

coordinadors s'hi van donar amb força en els nuclis urbans que formen el cinturó metropolità de la ciutat de Barcelona, als municipis on els centres d'esplais van aconseguir aplegar una part nombrosa dels infants i joves residents, fins a esdevenir un element de vertebració i d'integració abundants i sòlids.

- *Evolució dels Serveis de Colònies de Vacances:*

L'any 1970, el SCV de Barcelona dona un nou pas i s'encamina cap a la Federació de Centres d'Esplai i Colònies, que des d'aleshores constitueix una secció dins del SCV, conjuntament amb la resta de serveis de l'entitat. L'any 1985 la Federació de Centres es constitueix en Moviment de Centres d'Esplais Cristians (MCEC), i el SCV manté només la part de gestoria i serveis. Amb la separació de Caritas es constitueix la Fundació Pere Tarrés que aglutina el MCEC, el SCV i l'Escola de l'Esplai. La resta de bisbats catalans seguirien camins semblants i, d'aquesta manera, es dona origen a les següents federacions d'esplais, totes elles membres, actualment, de la CCCCCE:

- GIRONA (1999): Coordinació de Centres d'Esplai, dins la Fundació Esplai Girona – Mare de Déu del Mont.
- LLEIDA (1997): Centres d'Esplais Cristians de Lleida, dins la Fundació Verge Blanca.
- URGELL (2003): Fundació d'Esplais Santa Maria de Núria.
- SOLSONA (1999): Grups d'Esplai Cristians de Solsona, dins la Fundació Víctor Sallent.
- TARRAGONA (1980): Federació de Centres d'Esplai Cristians, dins la Fundació Santa Maria de Siurana.
- TORTOSA (1997): Servei Diocesà de Colònies i Esplai de Tortosa.
- Els esplais pertanyents al bisbat de VIC quedaven inclosos sota el paraigua del MCEC, del Bisbat de Barcelona. Cal recordar que els bisbats de TERRASSA i SANT FELIU DE LLOBREGAT ho són des de l'any 2004 i que, per tant, els seus esplais també van començar formant part del MCEC.

Val a dir que totes les federacions d'esplai de les diferents diòcesis de Catalunya, exceptuant la de Girona, es van unir l'any 2012 en el Moviment de Centres d'Esplai Cristians Catalans (MCECC).

- *Esplais Catalans (ESPLAC):*

L'any 1977 es van revisar les bases del SCV de Barcelona, posant un èmfasi especial en la seva confessionalitat i en la dels seus centres, de manera que aquells que no la compartissin haurien de trobar les seves pròpies alternatives. D'aquesta manera, doncs, es va crear l'any 1980 el Secretariat d'Esplais i, posteriorment, l'any 1982 va néixer ESPLAC, amb una ideologia laica. L'any 1992 ESPLAC va constituir la seva pròpia escola de l'esplai: l'Escola Lliure El Sol.

- *Movibaix:*

El precedent d'aquesta entitat d'educació en l'esplai de l'Hospitalet de Llobregat i el Baix Llobregat es troba en el Club Infantil i Juvenil Bellvitge i en la Coordinadora d'Esplais de l'Hospitalet de Llobregat. L'any 1884, vint-i-quatre entitats de nou poblacions del Baix Llobregat i Hospitalet van constituir el Movibaix, amb un model educatiu basat en l'educació integral, l'educació a favor de la identitat cultural, l'educació a favor de la interculturalitat i la solidaritat, l'educació per a la participació democràtica, l'educació ambiental, l'educació no sexista, l'educació integradora de les marginacions i disminucions i l'educació intergeneracional. Aquell mateix any 1984 va néixer l'Escola del Baix, inicialment anomenada Centre d'Estudis de l'Esplai del Baix Llobregat.

- *Moviment d'Esplai del Vallès (MEV):*

Es constitueix legalment l'any 1996, amb la missió d'aglutinar els centres que anys enrere havien format part de les diferents coordinadores locals de la comarca.

- *Fundació Catalana de l'Esplai (FCE):*

És el resultat, l'any 1996, de la necessitat de coordinació entre el MEV, el Movibaix i l'Associació Catalana de Cases de Colònies (constituïda

l'any 1983). Aquesta Fundació integra la Federació Catalana de l'Esplai, que és el marc de participació dels moviments locals i comarcals d'esplai, com el Movibaix, el MEV i altres entitats disseminades per Catalunya.

Actualment, els centres d'esplai han de fer front als reptes socials més importants que més directament condicionen la vida dels infants i joves, tal com en una altra època van dur a terme les colònies, amb aquell caire més assistencial. Evidentment, la societat actual ha evolucionat i no és la mateixa que la de finals del segle XIX que va motivar l'aparició de les colònies, però, en certa mesura, molts d'aquells reptes encara són vigents en l'actualitat. D'aquesta manera, doncs, Batlle & Carrasco (2009) identifiquen alguns factors socials determinants i que han de condicionar i ser atesos per la tasca que desenvolupen els centres d'esplai:

- *Cohesió social:* Cal, d'una banda, evitar que el gaudi de lleure educatiu esdevingui un factor més de diferenciació i exclusió per a les famílies, infants i adolescents amb menys oportunitats i, d'altra banda, reforçar les nombroses iniciatives de treball comunitari i voluntariat que genera la societat, especialment les que promouen la prevenció de les situacions de risc, d'exclusió i de fractura social.
- *Immigració:* És un dels fenòmens socials més significatius avui a Catalunya. En aquest àmbit, l'esplai té com a reptes prioritaris l'acolliment i la integració dels immigrants; garantir la seva condició de ciutadans amb drets i deures i el foment de les relacions de convivència amb el veïnat, tot aprofitant l'enorme riquesa que aporta al país el mestissatge i la interculturalitat, però, al mateix temps, tenint present que es tracta del col·lectiu més fràgil de la societat catalana actual.
- *Identitat catalana i pertinences múltiples:* La globalització i la immigració dibuixen un país on ja no és possible relacionar la identitat o pertinença a Catalunya amb el concepte d'una única nacionalitat o grup cultural.
- *Ciutadania i democràcia:* Després de més de 35 anys de democràcia, la societat catalana ha consolidat l'experiència de diàleg i de pacte no solament entre els partits polítics, sinó també entre els poders públics i la societat civil. Però, encara en molts aspectes, la societat s'apropa més a una democràcia només representativa, i no pas a una democràcia

participativa, on el ciutadà és protagonista i s'implica activament en els afers col·lectius.

- *Tecnologies de la informació i la comunicació:* L'extensió i popularització d'Internet, la telefonia mòbil o les xarxes socials, entre d'altres, ha revolucionat i democratitzat l'accés a la cultura i la informació. Aquest impacte genera el repte d'orientar-se enmig de l'allau informatiu i multiplica la vulnerabilitat dels menors que, sovint, resten davant les TIC fora de la protecció de les famílies o l'escola.
- *El medi ambient:* La pedagogia ambiental contemporània ha d'afavorir la sensibilització de la població, l'ha de conscienciar de la recuperació de l'espai natural i l'ha de motivar a participar en actuacions de conservació i preservació.
- *Valors i estils de vida:* Es té el repte de reforçar la dimensió comunitària en els barris i poblacions, de fomentar el sentit de la responsabilitat vers els altres i un mateix, i de regenerar l'esperit crític i la iniciativa emprenedora, tot fent alguna cosa per millorar la societat.
- *Vida familiar:* Reforçar els aspectes positius de les famílies actuals i ajudar mares i pares en la seva funció parental és una estratègia clau per millorar l'educació dels nois i noies.
- *Educació de qualitat per a tothom:* Actualment existeix un reconeixement renovat del valor educatiu dels espais, una major consideració de la seva tasca per part del conjunt de la comunitat educativa.
- *Temps lliure:* El temps lliure és una conquesta social i una aspiració universal. Els infants i joves tenen el repte de d'utilitzar aquest temps lliure com a espai de desenvolupament personal i comunitari.

Amb tot, els centres d'esplai, lluny de desaparèixer, s'han sabut adaptar a les necessitats i demandes de la societat, sovint no sense poques dificultats, i s'han pogut fer un lloc dins l'extensa oferta de propostes de lleure educatiu que es poden trobar dins del panorama actual. Bé és cert que el nombre de centres d'esplai ha disminuït respecte a aquells que es podien trobar a les dècades de 1980 i 1990, però els números que es presenten a la taula 3.6, corresponents a les principals federacions d'esplai de Catalunya, donen bona mostra de la salut

que gaudeixen els centres d'esplai i de la llarga tasca que encara els hi queda per endavant.

Taula 3.6. Dades de les principals federacions d'esplai de Catalunya del curs 2013-2014

FEDERACIONS	Club d'esplai		Activitats d'estiu	
	Participants	Monitors	Número	Participants
MCECC	17.551	3.793	355	17.010
ESPLAC	6.706	1.507	132	4.533
FCE	12.671	1.423	880	45.378
TOTAL	36.928	6.723	1.367	66.921

FONT: Elaboració pròpia a partir d'ESPLAC (2014), FCE (2014) i MCECC (2014).

3.2.2. Definició d'esplai i trets característics

En primer lloc, tal com apunten Puig & Vila (2005), cal fer una diferenciació entre centre d'esplai i club d'esplai, tot i que sovint, en el llenguatge habitual, hi ha tendència a identificar club i centre i, encara més, a englobar-los tots dos sota la denominació de "l'esplai". D'aquesta manera doncs "centre d'esplai" és l'entitat que ofereix activitats de lleure educatiu a infants, adolescents i joves: en el "club d'esplai" durant el curs, i en les colònies i el casal d'estiu durant les vacances. Pedró (1983, p. 92) resol aquesta qüestió posant de manifest que *"el centre és un marc institucional en què el club d'esplai desenvolupa les seves activitats, normalment dissabte rere dissabte, durant tot el curs escolar, i en el mateix espai quotidià de vida de l'infant, encara que ocasionalment en surti"*.

Després d'aquesta consideració, i per tal de dur a terme una primera aproximació al terme "esplai", el Diccionari de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans (2013), que en la seva segona accepció defineix "esplai" com a *"centre d'esbargiment o d'educació en el lleure organitzat amb els*

corresponents monitors”, essent el monitor, segons aquesta mateixa font, la “*persona que assisteix els altres amb els seus advertiments, amonestacions, instruccions*”.

Amb l'objectiu de cercar una concepció més àmplia sobre tot allò que abraça un “esplai” es presenten, tot seguit, les definicions que proposen sobre aquest terme les principals federacions d'esplais de Catalunya, dins les seves respectives pàgines web:

- Moviment de Centres d'Esplai d'Esplai Cristians Catalans (MCECC):

Els Centres d'Esplai són centres educatius de caràcter integral que ofereixen activitats de lleure educatiu als infants d'un barri o d'un poble, des de l'acció voluntària de monitors. La majoria de centres d'esplai es troben un cop per setmana durant el curs escolar, generalment els dissabtes a la tarda. Durant l'estiu i les èpoques de vacances, organitzen activitats extraordinàries com casals, colònies, campaments o rutes. Sovint, també s'impliquen en la dinàmica del seu barri, treballant conjuntament amb altres entitats locals.

Tot i la diversitat de fórmules que acull el MCECC, el model de centre d'esplai pel qual aposta el Moviment és aquell que està incardinat en el si de les parròquies o les escoles cristianes. D'aquesta manera, la major part dels Centres d'Esplai del MCECC pertanyen i s'incardinen en l'acció pastoral que es desenvolupa en el marc parroquial dels barris, ciutats o municipis del nostre país.

- Esplais Catalans (ESPLAC):

Una associació educativa:

A l'esplai eduquem infants i joves jugant, fent excursions i activitats, d'acord amb un projecte educatiu i un ideari que ens serveixen de full de ruta en el que fem. Eduquem en la llibertat, el pluralisme i la tolerància posant la laïcitat en l'eix de la nostra proposta pedagògica. Fem una educació integral per desenvolupar els coneixements, les habilitats i actituds necessàries per a una societat de drets i llibertats.

Una escola de ciutadania:

A participar se n'aprèn participant. Els esplais som l'espai on els infants fan sentir la seva veu i decideixen com a ciutadans actius i compromesos.

Recollint la tradició educativa republicana, la voluntat del grup es conforma a partir de la opinió i treball col·lectiu d'infants, joves, famílies i monitores i monitors. Els esplais són de les persones actives i compromeses que s'autodeterminen, que afirmen el seu camí cap a la felicitat, i que troben en l'esplai una associació democràtica on tothom hi participa activament. Cada esplai té la seva forma de definir-se i decidir com es relaciona amb la societat que l'envolta.

Una manera d'entendre el món:

Passar per l'esplai és una experiència vital que ens fa créixer i defineix la nostra identitat. De l'esplai ens n'emportem uns valors i una manera d'entendre la vida, compromesa amb el progrés humà. Els esplais impulsen la transformació social a partir de la seva acció en favor del lliure pensament, el respecte, els drets humans i la ciutadania. D'aquest compromís se'n deriva una presa de posició crítica i transformadora de la societat.

Un procés de creixement col·lectiu:

L'esplai esdevé un espai on infants i joves aprenem, participem i creixem conjuntament a través del joc i la convivència quotidiana. Les famílies juguen un paper molt important de suport, reconeixement i participació en el dia a dia de l'entitat. El lideratge dels esplais recau en els monitors i monitores, joves voluntaris que destinen el seu temps lliure a la tasca educativa de l'esplai i a organitzar l'associació. Els monitors i monitores ens formem dia a dia per a millorar la nostra tasca educativa.

- Fundació Catalana de l'Esplai (FCE):

Actualment, els centres d'esplai són un patrimoni pedagògic català que no ens podem permetre el luxe de desaprofitar. Ben al contrari, convé reforçar-los i situar-los com a interlocutors socials en la comunitat educativa. El centre d'esplai representa, molt genuïnament, allò que a Europa s'anomena "educació popular": no acadèmica, i que surt del poble per al mateix poble.

Des d'un punt de vista social, el centre d'esplai és una entitat educativa en el temps lliure d'infants i joves arrelada i identificada amb un territori (barri o poble), configurada com a associació sense afany de lucre, independentment de l'Administració, que realitza un servei públic. A mesura que es professionalitza, desenvolupa el treball conjunt de voluntaris i professionals i se situa en el sector de l'economia social.

Des d'un punt de vista educatiu, el centre d'esplai persegueix l'educació integral d'infants i joves en el seu temps lliure. En un centre d'esplai es poden fer activitats de teatre, de natura, d'esport, de ludoteca, de música, de plàstica, de ciència, que els infants i joves duen a terme en grup i que els ajuden a relacionar-se i a interpretar millor el medi que els envolta.

No és, per tant, només un lloc on passar-ho molt bé, on es poden fer activitats més o menys atractives o engrescadores. Tot això es fa, però amb un projecte educatiu global, el qual es concreta de maneres diferents i d'acord amb el territori, la història, les necessitats socials del moment i les característiques de la població infantil i adolescent atesa. El centre d'esplai cultiva una personalitat pròpia que el fa identificable davant d'altres entitats i institucions. És una experiència d'educació divertida, creativa i solidària.

- Fundació Esplai Girona – Mare de Déu del Mont:

L'educació en el lleure és tota aquella intervenció educativa en situació de temps lliure i fora dels àmbits de l'ensenyament reglat. El seu mètode educatiu es basa en la transmissió, per part dels educadors, de valors positius, la formació de competències bàsiques i hàbits de convivència, la inclusió de joves i infants en la societat, el foment de la participació democràtica, l'estructuració dels barris i pobles, etc.

Per tot això, juga un paper important com a factor d'integració i cohesió social, tot contribuint a l'educació integral dels infants i els joves, utilitzant els recursos que ofereixen les activitats pròpies del temps d'esbarjo. L'educació en el lleure és una realitat amb molta tradició històrica a Catalunya. Molts esplais, federacions, agrupaments i activitats de lleure han articulat al llarg de la història diferents accions i propostes educatives i pedagògiques.

L'educació en el lleure es avui una realitat consolidada en la nostra societat. La interacció educativa infant-monitor es dona en el marc dels centres d'esplai, de les colònies de vacances, dels casals d'estiu... El conjunt de joves que, de forma altruista, dediquen el seu temps lliure a l'educació dels nens i nenes creix cada any. En un món d'estímul diversos: televisió, escola, família, amics..., l'educació en el lleure s'ha consolidat com un pilar important en el procés de formació.

Els Centres d'Esplai organitzen diferents activitats per a infants i joves que són espais per l'acció educativa.

Però no només les grans federacions intenten la difícil tasca de definir la singularitat que representa un esplai, dins l'ampli ventall d'opcions de lleure educatiu. D'aquesta manera, doncs, Armengol & Fernández (1995) ofereixen la següent definició:

Un centre d'esplai és una institució educativa en el temps lliure, prioritàriament adreçada als infants i adolescents. En diem institució perquè

es tracta que el centre d'esplai sigui una presència educativa pròpia o diferenciada d'altres i amb voluntat de permanència i continuïtat. És a dir, que propicia una intervenció educativa orientada a esdevenir procés (educatiu) en cada nen i nena, en cada noi i noia, més que no pas accions aïllades unes de les altres. Ens els centres d'esplai, els infants, adolescents i joves s'estructuren o organitzen en grups d'edat, tot i que sovint hi ha també activitats conjuntes (p. 13).

De l'anàlisi d'aquestes definicions se'n desprenen uns elements majoritàriament comuns en totes elles, que conceptualitzen i donen sentit al terme:

- Són institucions educatives en el temps lliure.
- Els destinataris són els infants i els joves.
- L'àmbit geogràfic d'actuació és el més proper a cada centre: barri o poble.
- La tasca l'acostumen a dur a terme monitors i monitores, joves voluntaris compromesos amb la societat.
- Es persegueix la formació integral dels seus participants, posant èmfasi especial en la transmissió de valors.
- S'entén l'esplai com un mitjà de transformació social, a través de l'educació en el lleure d'infants i joves.

Per a Batlle & Carrasco (2009), la tasca essencial dels esplais és *“educar en valors a infants, joves i famílies en el seu temps lliure, i esdevenir un espai de formació i participació comunitària amb voluntat de transformació i inclusió social”* (p. 9). Per a aquests autors, els principals valors que han d'inspirar la tasca educativa dels esplais són els següents:

- *Utopia*: Avançant cap a un món més just, vers una societat inspirada en els valors de la pau, la democràcia, la fraternitat i la sostenibilitat.
- *Solidaritat*: Cultura de la solidaritat i la cooperació, basada en la dignitat de les persones i dels pobles i el respecte a la diversitat i als drets humans.
- *Iniciativa*: Fomentar la participació i l'esforç individual i col·lectiu, per fer front als reptes amb creativitat i compromís i per desenvolupar una ciutadania activa i responsable.
- *Felicitat*: Ètica basada en la recerca de la confiança en la persona i de la felicitat individual i col·lectiva.

D'altra banda, i seguint com a referència les aportacions de Batlle & Carrasco (2009), els centres d'esplai han assumit històricament una sèrie de funcions socials i educatives que els han proporcionat personalitat pròpia i que cal considerar com una fortalesa clau dels esplais:

- Participació democràtica i ciutadania activa.
- Benestar social i qualitat de vida.
- Identitat catalana.
- Inclusió social i prevenció de la marginació.
- Salut i consciència ambiental.
- Integració de les persones amb discapacitats
- Lideratge i empreniment juvenil.
- Conciliació de la vida laboral, escolar i familiar.
- Prevenció del fracàs escolar.
- Accés al dret al temps lliure educatiu.

Per últim, al principi del present apartat, s'ha posat de manifest la diferència entre "centre d'esplai" i "club d'esplai". D'aquesta manera, doncs, el club d'esplai fa referència a la tasca educativa que es duu a terme, generalment, els dissabtes. Tot i això, actualment, sota el paraigües dels centres d'esplai es desenvolupen tot un ampli seguit de formats que van més enllà del simple club d'esplai setmanal i que també són una part cabdal dels centres d'esplai, tal com es presenta en la taula 3.7.

Taula 3.7. Espais on els centres d'esplai desenvolupen les seves activitats

Colònia	Activitat educativa en períodes de vacances escolars, inicialment de caire terapèutic i assistencial, desenvolupada per a infants i adolescents, durant el període de vacances, en una casa, a ple camp, fora de l'ambient habitual, lluny de la família i amb activitats extraordinàries. Al principi, la seva durada era d'un mes, i actualment sol ser de vuit a deu dies.
Casal	Activitat educativa en períodes de vacances escolars que ocupa diàriament unes quantes hores i que s'efectua en l'entorn habitual de l'infant o adolescent, el qual torna a dormir a casa (i en certes ocasions, també a dinar). L'horari habitual és de matí i/o tarda. Té una durada de quinze dies a un mes. S'hi realitzen exercicis físics, excursions, tallers i activitats diverses.
Campament	Activitat educativa en períodes de vacances escolars que es desenvolupa en contacte directe amb la natura. L'allotjament es fa en tendes de campanya. Hi predominen les activitats relacionades amb l'entorn natural, pensades perquè els participants puguin viure'l intensament.
Ruta	Activitat educativa en períodes de vacances escolars de caràcter itinerant, el qual implica que els participants dormen cada dia en un lloc diferent, i que persegueix un objectiu específic, habitualment relacionat amb la natura o la cultura. Normalment es fa a peu, però també s'organitzen rutes amb bicicleta, a cavall, en carro i d'altres. Les rutes presenten unes característiques definidores molt concretes: austeritat, esforç, assoliment de fites, compartir neguits, etc.
Camp de treball	Activitat educativa en períodes de vacances escolars desenvolupada en el temps de vacances per un grup de joves animats per un interès comú de servei a la comunitat i que s'organitzen per treballar en algun projecte de caràcter social, cultural, econòmic o cívic. L'allotjament pot fer-se en una casa, en tendes o en instal·lacions habilitades expressament, pròximes al lloc on s'efectua el servei.
Intercanvi	Activitat educativa en períodes de vacances escolars destinada a afavorir el diàleg i el coneixement mutu entre persones d'ambients culturals i procedències diferents. En certes ocasions, el grup d'acollença torna la visita al grup acollit prèviament.

FONT: Elaboració pròpia a partir d'Armengol & Fernández (1995) i Puig & Vila (2005).

3.2.3. Fonaments educatius dels centres d'esplai

Segons Pujol (1997), des d'un plantejament educatiu, l'esplai o el temps lliure no pot ser només un espai de temps o una activitat. L'esplai és una actitud, una forma de viure, una predisposició que porta a una experimentació concreta del temps lliure. L'educació en l'esplai ultrapassa els límits estrictes d'un espai de temps, per tal d'implicar la persona en un model d'home, en uns valors concrets.

Per a Batlle & Carrasco (2009), hi ha un seguit de principis irrenunciabls, trets definitoris del tipus d'educació en el lleure promoguda pels

centres d'esplai, que actuen com a eixos transversals, tot impregnant de sentit les activitats i projectes que es desenvolupen:

- *L'educació integral:* L'educació ha de tenir en compte tots els aspectes de la personalitat i no deixar-ne cap de banda. La persona és un tot global, en què els aspectes físics i psicomotrius, mentals i afectius s'interrelacionen. Sempre que s'actua educativament, s'actua globalment, se'n tingui o no consciència.
- *L'educació per a la pau:* Forma part de l'educació dels valors humans, però posseeix la força globalitzadora d'integrar-los sota una proposta de transformació social. L'educació per a la pau treballa els valors més individuals de les persones i alhora els transcendeix, perquè qüestiona també el model de societat.
- *L'educació per a la identitat cultural i la interculturalitat:* L'educació ha de fomentar la identitat cultural de les persones i dels pobles. Els infants i joves han de poder reforçar les seves arrels, la seva història i la seva autoestima en relació al seu país i, al mateix temps, acceptar i valorar les pertinences múltiples i el mestissatge, establint relacions interculturals en una societat cada cop més multicultural.
- *L'educació per al desenvolupament i la ciutadania global:* L'educació ha d'ajudar a interpretar el món com a l'aldea global a la qual tots pertanyem, on els problemes i els conflictes cada cop són menys locals, i tots estem implicats. L'educació ha d'afavorir que els nois i noies siguin sensibles a allò que passa fora del nostre país i se sentin motivats a treballar per un món més just i unes condicions de vida millors per a tothom.
- *L'educació per a la participació i la democràcia:* L'educació ha de fomentar un concepte de democràcia participativa, fent que els infants i joves siguin conscients dels seus drets i els defensin; assumeixin responsablement els seus deures; respectin les regles del joc democràtic i vulguin ser protagonistes en tant que ciutadans i ciutadanes compromesos amb el seu entorn.
- *L'educació ambiental:* Els infants i els joves tenen dret a heretar una Terra sense contaminació ni destrucció, per gaudir, una Terra que fa de cada generació i de cada individu, un membre de la família humana. Per això, cal

- que l'educació promogui el descobriment de la natura com a tresor i el canvi d'hàbits de comportament com a estratègia imprescindible per conservar-lo.
- *La coeducació:* L'educació ha de ser una autèntica coeducació, ha d'educar conjuntament nois i noies per a la igualtat i la diferència, és a dir, vers la superació dels estereotips masculí i femení. Els infants i els joves han de poder establir relacions interpersonals amb independència del gènere, rebutjant les relacions de submissió o de poder.
 - *L'educació per a la salut:* L'educació per a la salut en el marc del lleure ha d'afavorir entre els infants i els joves la reconciliació amb les necessitats i possibilitats del cos i la ment, l'autoconeixement, la capacitat per prevenir els riscos i les malalties, i per gaudir al màxim de la plenitud física i mental defugint el sedentarisme i els estils de vida que multipliquen les dependències.
 - *L'educació per a la inclusió i la igualtat d'oportunitats:* L'educació ha de fomentar la superació de les marginacions i discriminacions per raons de discapacitat física, disminució mental o exclusió social. Els infants i els joves han de desplegar la seva capacitat afectiva vers les persones que porten una vida diferent, parlen una altra llengua, tenen altres problemes o no arriben a assolir els mateixos objectius.
 - *L'educació intergeneracional:* L'educació dels infants i joves no els ha de tancar en un hivernacle confortable, sinó que els ha d'ajudar a conviure amb persones d'altres generacions, que parlen diferent, que tenen una mobilitat, unes afeccions i unes prioritats diferents. Cal afavorir l'establiment de lligams d'afectivitat que enriqueiran els uns i els altres i evitaran l'aïllament, la solitud i la segregació.

En aquesta línia, i en el marc de la publicació del número 200 de la Revista d'Educació en el Lleure Estris, l'article "*El valor del Lleure*" (Canet et al., 2015) posa de relleu el paper del lleure en l'educació de les persones, on diferents autors fan èmfasi en aquells aspectes més destacats i rellevants. Tot seguit es presenta un breu extracte de les seves aportacions:

- Justícia i igualtat:
 - o Enric Canet (Codirector del Casal dels infants del Raval, educador i escolapi): "*A l'educació en el lleure, els infants, no classificats pel seu*

origen, economia familiar o talent, han tingut sempre totes les portes obertes" (p. 8).

- Lorena Jiménez (Historiadora i professora de la UB i de la UdG): *"A l'esplai he après que tot comença en una mateixa i acaba en i pels altres"* (p. 8).
- Participació i compromís:
 - Arcadi Oliveres (Economista i activista): *"Aquells que voluntàriament opten per aquestes pràctiques educatives en surten, sens dubte, personalment i socialment reforçats"* (p. 9).
 - Camil·la Sánchez (Responsable Pedagògica de la Demarcació Baix Llobregat, Garraf, Alt Penedès, de Minyons Escoltes i Guies de Catalunya): *"El compromís és la principal competència que, sense ser-ne conscient, s'adquireix en el pas pels esplais i agrupaments"* (p. 9).
- Cohesió social i país:
 - Carles Armengol (Secretari general adjunt de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya): *"Una dimensió important d'aquest treballa és l'arrelament a una cultura i a una llengua, la catalana"* (p. 10).
 - Xavi Nus (President MCECC-Fundació Pere Tarrés, tècnic de l'Escola de l'Esplai de Lleida): *"El lleure ens permet comprometre'ns en temps i esforços per fer plegats un país lliure, feliç, cohesionat i més just"* (p. 10).
- Desenvolupament i pau:
 - Jordi Armadans (Periodista i polític. Director a la Fundació per la Pau, FundiPau): *"No podem oblidar la quantitat d'educació per la pau viscuda i compartida en milers i milers d'esplais i agrupaments escoltes"* (p. 11).
 - Esther Gargallo (Membre de l'Àmbit d'Educació per al Desenvolupament de MCECC-Fundació Pere Tarrés): *"Educació per al desenvolupament i cooperació són temes complexos però, combinats amb el lleure, són l'escenari ideal on posar un petit gra de sorra"* (p. 11).

- Lideratge i comunicació:
 - o Marcel Mauri (Periodista i professor de la UPF): *“Els centres d’esplai són autèntics laboratoris de lideratges compartits”* (p. 12).
 - o Jordi Lon (Periodista i gestor cultural): *“Els millors líders no són els qui més parlen, sinó els qui més fan”* (p. 12).
- Expressió, creativitat i innovació:
 - o Rah-Mon Roma (Cantant-animador i rondallaire): *“Si el món del lleure és una escola, ho és de la imaginació; aquest és el seu potencial”* (p. 13).
 - o Borja Castellet (Fundació El Llindar i Vivim del Cuentu): *“Tot allò necessari per entretenir amb sentit m’ha permès desenvolupar el que en diuen competències transversals”* (p. 13).
- Resiliència:
 - o Miquel Àngel Essomba (Doctor en Pedagogia i professor de la UAB): *“Les situacions adverses d’un projecte de grup obren vies perquè l’aprenentatge de la resiliència hi tingui cabuda”* (p. 14).
 - o Judit Vilaclara i Verdú (Responsable del Centre d’esplai Lluís Maria Chanut): *“El temps ens demostra que, malgrat les dificultats, molts són capaços de tirar endavant i de fer-ho amb il·lusió”* (p. 14).
- Autonomia:
 - o Gregorio Luri (Educador, escriptor i filòsof): *“L’educació en el lleure ha de ser, en primer lloc, l’aprenentatge a viure autònomament el lleure”* (p. 15).
 - o Núria Martínez (Politòloga, docent especialitzada en educació en el lleure i vicepresidenta del MCECC-Fundació Pere Tarrés): *“La societat necessita persones autònomes capaces de prendre decisions amb responsabilitat i criteri”* (p. 15).
- Espiritualitat:
 - o Mons. Sebastià Taltavull (Bisbe auxiliar de l’Arquebisbat de Barcelona): *“És un signe de maduresa superar el prejudici de la privacitat de la fe”* (p. 16).
 - o Yolanda Notario (Promotora de Centres d’Esplai de MCECC-Fundació Pere Tarrés): *“La fe m’ha ajudat a viure les limitacions com a oportunitats”* (p. 16).

- Pertinença i treball en equip:
 - o Txus Morata (Professora de la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés-URL): *“En el lleure educatiu, l'experiència del grup i de les relacions entre iguals tenen un paper cabdal”* (p. 17).
 - o Elena Ginzález (Presidenta d'Escoltes Catalans): *“Estem junts en un projecte que transcendeix els individus que en formen part, però que no pot ser sense cadascú dels qui en formen part”* (p. 17).

Pel que fa a la metodologia, Barba (2010) assenyala cinc avantatges que proporciona l'esplai:

- *L'horari*: Els centres d'esplai funcionen els caps de setmana, durant les vacances escolars i, en molts casos, a les tardes, entre l'escola i l'hora de sopar, fet que permet fer excursions de diversos dies, colònies i campaments, participar en el cicle festiu i d'activitats comunitàries, etc.
- *La voluntarietat i el caràcter lúdic*: Anar a un centre d'esplai no és obligatori. S'hi va perquè s'hi vol anar. Això és molt important perquè, des del punt de vista educatiu, l'infant pren una posició de protagonisme i corresponsabilitat. D'altra banda, el caràcter lúdic de moltes de les seves activitats reforça els aprenentatges i valors als quals va associat.
- *Programació flexible i connexió amb l'entorn*: L'esplai no està subjecte al compliment d'un currículum de continguts predeterminat. En conseqüència, els objectius educatius es poden assolir amb activitats diverses que es programen cada any en raó del grup d'infants, dels seus interessos i característiques i de l'entorn canviant.
- *La valoració dels infants*: A diferència de l'escola, la valoració dels infants i adolescents no ve donada pel rendiment acadèmic. Els infants i joves es valoren per qui són, allò que fan, com creixen, què aporten al grup i com es relacionen amb els altres.
- *La figura del monitor*: Des del punt de vista educatiu, la figura del monitor és molt interessant. Es tracta d'una persona, sovint jove, que es troba a mitja distància entre la proximitat de l'igual i la distància de l'autoritat institucional de l'adult. És com un “germà gran” amb criteri educatiu.

Fent referència a l'estructura educativa en què es fonamenta l'acció educativa dels centres d'esplai, Coromines et al. (2010) identifiquen els objectius educatius i els mitjans educatius:

- *Objectius educatius:* Són els comportaments desitjables i bàsics que es volen assolir i que s'han de manifestar en les diferents àrees de la personalitat. Aquests objectius han de partir del propi ideari de cada centre d'esplai i en funció, també, de les seves possibilitats i realitats concretes. Per sistematitzar la formulació d'objectius a partir d'actituds, tenint present que l'educació és la plenitud humana i que, per tant, s'ha de fer referència a la integritat de la persona, cal tenir en compte els següents àmbits de relació de la persona:
 - o *Àmbit personal:* Fa referència a la relació que estableix l'individu amb ell mateix i que li permet un autodescobriment i autoacceptació de la pròpia realitat a partir de la reflexió i la interiorització del procés de desenvolupament personal.
 - o *Àmbit interpersonal i comunitari:* És l'àmbit de relació amb els altres, amb el que en són més propers. És l'àmbit de la vida comunitària, d'un primer nivell de socialització.
 - o *Àmbit social:* És l'àmbit de relació de l'home amb la societat, amb la humanitat. És l'àmbit del viure immers en un col·lectiu ampli i desconegut.
 - o *Àmbit ambiental:* És l'àmbit de relació de l'home amb la natura, amb el medi ambient que l'envolta.
 - o *Àmbit transcendent:* Aquesta dimensió s'ocupa de la relació de l'home amb allò que el transcendeix.

- *Mitjans educatius:* Segons Armengol, Crespo, Galceran, Llucià & Villagrasa (1991), cal identificar els següents mitjans educatius, cabdals en l'acció educativa que es desenvolupa des dels centres d'esplai:
 - o *L'educador o monitor:* Pel que fa a la seva intervenció, és un element clau en el procés educatiu, no només per la relació personal amb els infants i joves, sinó perquè la intervenció de l'educador es fa també sobre la institució, sobre les activitats, sobre el grup i sobre allò que

és quotidià. Ser i fer de monitor és una opció i un compromís que implica acceptar una proposta de valors i conèixer i aplicar uns mètodes i unes tècniques per estimular i ajudar a créixer les persones.

- *L'activitat*: Les activitats estan en funció dels objectius i és en funció d'aquests que cal considerar les activitats a fer i com s'han de fer.
- *El grup*: El grup és una realitat col·lectiva formada per un conjunt de persones amb un objectiu comú, entre les quals sorgeixen unes interrelacions que li donen una personalitat pròpia, diferent de la simple suma d'individus.
- *La quotidianitat*: És tot aquell espai de temps no dedicat a activitats especialment programades, és a dir, les estones que constitueixen, en definitiva, la vida de cada dia.
- *El marc institucional*: Fruit de la preocupació del temps lliure han anat sorgint entitats que es preocupen pels infants i joves, que volen ser una veritable eina de personalització.

3.3. SÍNTESI

Al llarg d'aquest capítol s'ha posat de relleu la importància de l'educació en el lleure, pel que fa a la formació integral dels infants i joves, com a complement necessari a l'educació formal. Tot i que l'educació en el temps lliure és un fenomen relativament recent que es va començar a desenvolupar a partir de la dècada de 1960 amb el creixement de les grans ciutats, compta amb una sòlida base teòrica que n'avalua el seu desenvolupament. Els principals factors que donen sentit a aquesta educació en el lleure són tant sociològics (augment del temps disponible, transformacions en l'hàbitat urbà, canvis en l'estructura familiar), com pedagògics (ampliació del concepte d'educació, creixent importància de valors educatius marginats per l'escola, reconeixement del valor formatiu de l'activitat lúdica, bel·ligerància pedagògica contra els lleure nocius).

Pel que fa a l'esplai, aquest conforma una institució eminentment catalana, que s'emmarca dins l'educació no formal, concretament en l'àmbit del lleure infantil i juvenil. Es fa difícil trobar-hi una única definició que abraci la globalitat del terme "esplai" i tot el que significa, però l'anàlisi de les diverses propostes que ofereixen, fonamentalment, les diferents federacions d'esplai, revelen uns trets comuns. D'aquesta manera, els centres d'esplai desenvolupen la seva tasca en l'àmbit geogràfic que els hi és més proper, el barri o el poble, gràcies a monitors i monitores, joves voluntaris compromesos amb la societat. Tenen com a destinataris els infants i els joves, tot seguint la formació integral dels seus participants, posant èmfasi especial en la transmissió de valors. En definitiva s'entén l'esplai com un mitjà de transformació social, a través de l'educació en el lleure d'infants i joves.

Amb tot, els esplais compten amb un fort arrelament a Catalunya, i han sabut renovar-se i evolucionar des que van néixer en la dècada de 1960, fins arribar a l'actualitat, però sempre mantenint la seva essència inicial, aquella que va inspirar les primeres colònies a Europa l'any 1876 i, molt especialment, les primeres colònies que es van realitzar a Catalunya l'any 1893.

4. DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

4.1. OBJECTIUS I PREGUNTA DE RECERCA

El present treball d'investigació pretén donar resposta a la següent pregunta de recerca:

Existeix relació entre les competències desenvolupades en els esplais i les competències bàsiques de l'escola i, per tant, la participació activa en un centre d'esplai per part dels infants que cursen l'Educació Primària a Catalunya afavoreix l'assoliment d'aquestes competències bàsiques?

D'aquesta manera, i encaminant-se a donar resposta a la pregunta de recerca anterior, es planteja el següent objectiu general amb els seus objectius específics.

Objectiu general:

- Relacionar les competències desenvolupades en els esplais amb les vuit competències bàsiques de l'Escola en els infants que cursen Educació Primària a Catalunya.

Objectius específics:

- Revisar la literatura científica existent sobre la temàtica d'estudi.
 - o Realitzar una revisió teòrica sobre el concepte general de competència, així com de les vuit competències bàsiques de l'escola.
 - o Realitzar una revisió teòrica sobre l'educació en el lleure en general, i l'àmbit de l'esplai en particular.
- Identificar les competències que es treballen actualment en els Centres d'Esplai a Catalunya.
 - o Establir el model de competències que es desenvolupen actualment en els esplais de Catalunya.
 - o Determinar en quin grau es treballa cadascuna de les competències dels esplais.

- Relacionar les competències en ambdós contextos.
 - Establir la correspondència entre les competències desenvolupades a l'Esplai i a l'Escola, tot determinant quines són les específiques de cada àmbit i quines es comparteixen.
 - Determinar quines competències bàsiques es veuen afavorides per la participació activa en un Esplai.

4.2. METODOLOGIA

El present estudi se sustenta sobre una metodologia de recerca fonamentalment qualitativa, sense deixar de banda d'altres tècniques de caire quantitatiu. Avui en dia semblen superades aquelles postures d'investigació en ciències socials en què ambdós enfocaments, el qualitatiu i el quantitatiu, representaven dos punts de vista incompatibles on, tal com comenta Corbetta (2003), els partidaris del criteri quantitatiu argumenten que l'enfocament qualitatiu no és ciència mentre que, d'altra banda, els altres asseguren que els primers, amb la seva cosificació de les ciències naturals, no poden captar la vertadera essència de la realitat social. D'altres autors, com Blalock (1970), representen una postura molt estesa entre els científics socials d'orientació quantitativa, els quals defensen que, tot i haver-se decantat pel paradigma neopositivista, reconeixen que les tècniques qualitatives poden aportar una contribució vàlida a la producció i l'anàlisi d'evidència empírica, tot i que només en la fase exploratòria de la investigació.

Una tercera postura, defensada per autors com Bryman (1988), i presa com a referència en el disseny d'aquest estudi, sosté la utilitat d'un enfocament que utilitza mètodes qualitius i mètodes quantitatius en la mateixa investigació. En aquesta línia, King, Keohane & Verba (2000) arriben a apuntar que les diferències entre les tradicions quantitatives i qualitatives són només estilístiques i no tenen importància metodològica ni substantiva. Corbetta (2003) conclou que sota l'enfocament neopositivista i l'interpretatiu, les tècniques quantitatives i qualitatives condueixen a coneixements diferents, però això no ha de suposar una limitació en l'ús de les mateixes, sinó una riquesa, ja que per tal de conèixer completament la realitat social es precisa una aproximació polifacètica i múltiple. D'aquesta manera, doncs, Creswell (2012) defensa que els mètodes mixtes representen un conjunt de processos sistemàtics, empírics i crítics d'investigació i impliquen la recol·lecció i l'anàlisi de dades qualitatives i quantitatives, així com la seva integració i discussió conjunta, per tal de dur a terme inferències resultants de tota la informació recollida i aconseguir, d'aquesta manera, un major enteniment del fenomen que es pretén estudiar.

Posant l'èmfasi, tot seguit, en la metodologia qualitativa, Dorio, Sabariego & Massot (2012) exposen que la diversitat teòrica i metodològica que s'engloba sota el terme d'"investigació qualitativa" comporta una gran complexitat quan es vol representar a partir d'una definició única i identificar unes característiques comuns. Tot i això, Sandín (2003) intenta donar una definició àmplia i sintètica sobre aquest concepte quan afirma que *"la investigació qualitativa és una activitat sistemàtica orientada a la comprensió en profunditat de fenòmens educatius i socials, a la transformació de pràctiques i escenaris socioeducatius, a la presa de decisions i també vers el descobriment i desenvolupament d'un corpus organitzat de coneixement"* (p. 123). D'aquesta manera, la diversitat metodològica de la investigació qualitativa presenta similituds, pel que fa a la manera d'entendre i definir la realitat (nivell ontològic), la manera d'aproximar-se a la realitat i iniciar el seu estudi (nivell epistemològic) i en les tècniques emprades per recollir evidències i tècniques d'anàlisi (nivell metodològic i tècnic).

Del Rincón (1997, p. 9) posa de relleu aquells atributs que permeten identificar una investigació qualitativa:

- Qüestionar que el comportament dels subjectes sigui governat per lleis generals i caracteritzat per regularitats subjacents.
- Emfatitzar la descripció i la comprensió d'allò que és únic i particular en comptes de les coses generalitzables.
- Abordar una realitat dinàmica, múltiple i holística, alhora que qüestiona l'existència d'una realitat externa.
- Procedir a la comprensió i a la interpretació de la realitat educativa des dels significats i les intencions de les persones implicades.
- La realitat educativa l'analitza l'investigador que comparteix el mateix marc de referència que les persones investigades, en contraposició amb l'observador extern, objectiu i independent, propi de la metodologia quantitativa.

Aquestes característiques de la investigació qualitativa es complementen amb els vuit punts que especifiquen Maykut & Morehouse (1994):

- El focus de la investigació té caràcter exploratori i descriptiu.

- El disseny és emergent, s'elabora sobre la informació recollida.
- El mostreig és intencional, se sustenta en criteris interns, no pretén generalitzar els resultats.
- La recollida de dades té lloc en situacions naturals, no controlades.
- Emfatitza el paper de l'investigador com a instrument principal de la investigació.
- Els mètodes de recollida de la informació són qualitatius, és a dir, de naturalesa interactiva.
- L'anàlisi de dades és inductiu: categories i patrons emergents es construeixen sobre la base de la informació obtinguda.
- L'informe d'investigació segueix el model de l'estudi de casos.

Pel que fa al paper rellevant de l'investigador dins la metodologia qualitativa, Massot (2003) destaca la importància de considerar a les persones integrants de la realitat com a participants actives de la investigació. Una de les finalitats de la investigació qualitativa és submergir-se en el món subjectiu de les persones i fer-lo emergir. I és que només convertint-les en actors i actrius de les seves pròpies vides es podrà comprendre i atribuir significat als esdeveniments i situacions viscudes en el context d'estudi. D'altra banda, l'investigador té com a funció la interpretació, la comprensió o bé la transformació, a partir de les percepcions, creences i significats proporcionats pels protagonistes. Aquest investigador parteix del marc de referència que manifesten les persones de l'escenari i informa dels seus descobriments, tot emprant un llenguatge metafòric i conceptual. Ruiz Olabuénaga (1999) manifesta que *“utilitza la descripció i la narració, tendeix al llenguatge literari, busca una narrativa que, a partir de l'escriptura, es pugui dibuixar una realitat i una manera de fer dels seus integrants.”* (p. 23). Per a Marshall & Rossman (1989) l'investigador qualitatiu intenta penetrar a l'interior de les persones i entendre-les “des de dins”.

Segons Latorre, Del Rincón & Arnal (1996), el procés qualitatiu es pot entendre com un *continuum* que admet una gran flexibilitat en el disseny de les diferents fases que el configuren:

- Fase exploratòria / de reflexió:

- Identificació del problema.
- Qüestions d'investigació.
- Revisió documental.
- Fase de planificació:
 - Selecció del lloc d'investigació: l'escenari.
 - Selecció de l'estratègia d'investigació.
- Fase d'entrada a l'escenari.
- Fase de recollida i anàlisi de la informació:
 - Recollida de la informació.
 - Anàlisi de la informació.
 - Assegurar el rigor.
- Fase de retirada de l'escenari:
 - Finalització de la recollida d'informació.
 - Negociació de la retirada.
 - Anàlisi intensiu de la informació.
- Fase d'elaboració de l'informe:
 - Tipus d'informe.
 - Elaboració de l'informe.

Amb tot, tal com s'apuntava anteriorment, el present estudi es fonamenta sobre una metodologia qualitativa, tot i que també s'empren tècniques quantitatives ja que, com es veurà més endavant en la descripció de cadascun dels instruments de recerca, la tècnica del qüestionari permetrà arribar a un major nombre d'informants i obtenir un primer recull de dades sobre l'objecte d'estudi, les competències bàsiques de l'Educació Primària a Catalunya, dades que, posteriorment, s'ampliaran, es matisaran i s'exemplificaran gràcies a la resta de tècniques emprades de caire fonamentalment qualitatiu.

4.3. ANÀLISI BIBLIOGRÀFICA I DOCUMENTAL

Per a la realització d'aquesta tesi s'han revisat diferents fonts documentals a nivell europeu, espanyol i català. Es comença detallant la documentació oficial de referència en els tres àmbits que desenvolupen les competències. Tot seguit, es posen de relleu les publicacions més rellevants, tant pel que fa al camp d'estudi de les competències, com a l'educació en el lleure, concretament l'esplai. Finalment, s'apunten les recerques més destacades en revistes especialitzades.

- *Legislació educativa sobre les competències bàsiques*: S'ha seleccionat la legislació de referència que emmarca i desenvolupa les competències bàsiques en els diferents àmbits d'actuació:
 - o Unió Europea:
 - Recomanació del Parlament Europeu i del Consell 2006/962/CE, de 18 de desembre, sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent. DOUE núm. L 394, 10-18 (20 desembre 2006).
 - o Espanya:
 - Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. BOE núm. 106, 17158-17207 (4 maig 2006).
 - Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. BOE núm. 295, 97858-97921 (10 desembre 2013).
 - Reial Decret 126/2014, de 28 de febrer, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Primària. BOE núm. 52, 19349-19420 (1 març 2014).
 - Ordre ECD/65/2015, de 21 de gener, per la qual es descriuen les relacions entre les competències, els continguts i els criteris d'avaluació de l'educació primària, l'educació secundària obligatòria i el batxillerat.

- Catalunya:
 - Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DOGC núm. 4915, 21822-21870 (29 juny 2007).
- *Publicacions sobre les competències bàsiques*: S'han seleccionat aquelles contribucions teòriques i estudis més rellevants, pel que fa a la selecció i l'establiment de les competències bàsiques en els diferents àmbits analitzats, posant l'èmfasi a Espanya i, especialment, a Catalunya. Tot seguit es detallen els més significatius.
 - Obres publicades en el marc de l'OCDE:
 - Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
 - Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Ediciones Aljibe.
 - Diversos treballs comparatius en l'àmbit de la Unió Europea:
 - Egado, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del Currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias Europeas. *Revista española de educación comparada*, 17, 239-261.
 - Obres dins l'àmbit de l'educació a Espanya i Catalunya.
 - Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
 - Escamilla, A. (2008). *Las Competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
 - Moya, J., & Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.

- *Anàlisi bibliogràfica sobre l'educació no formal, l'educació en el lleure i l'esplai:* Amb l'objectiu de recollir l'estat de la qüestió sobre l'educació en el lleure en general, i l'esplai en particular, es duu a terme una revisió d'aquelles obres i autors més destacats.
 - Armengol, C., Capdevila, M., Essomba, M. À., Estellés, P., Galcerán, M., & Garreta, F. (2006). *Perspectives de l'educación en el lleure*. Barcelona: Editorial Claret.
 - Llull, J. (2001). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.
 - Puig, J. M., & Trilla, J. (1996). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.

- *Revisió d'articles científics en revistes especialitzades, tant en l'àmbit de l'educació formal, com la no formal:* Per tal de complementar les recerques esmentades anteriorment, s'han revistat diversos articles en revistes especialitzades de diferents àmbits.
 - *European Journal of Education* (1975-). París: European Institute of Education and Social Policy.
 - *Cambridge Journal of Education* (1971-). Cambridge: Routledge.
 - *Revista interuniversitaria de pedagogía social* (1986-). Sevilla: Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

4.4. SELECCIÓ DE LA POBLACIÓ GENERAL D'ESTUDI

Abans de determinar els individus que configuren la mostra en les diferents tècniques de recerca emprades en l'estudi, cal clarificar els següents conceptes (Latorre et al., 1996):

- *Univers*: Designa a tots els possibles subjectes o mesures d'un determinat tipus.
- *Població*: És el conjunt de tots els individus (objectes, persones, esdeveniments, etc.) sobre els quals es vol estudiar el fenomen. Aquests han de reunir les característiques d'allò que és objecte d'estudi.
- *Mostra*: Conjunt de casos extrets d'una població, seleccionats mitjançant algun mètode de mostreig. Es considera mostra gran quan $n \geq 30$ o major.
- *Individu*: Cadascun dels elements que componen la mostra i dels quals s'obté la informació. Els individus poden ser persones, objectes o esdeveniments.

Per tal de seleccionar els individus que formaran part de l'estudi, s'estableixen les característiques que els centres d'esplai han de tenir per formar-ne part:

- Tenir la seva seu i dur a terme la seva tasca educativa principalment dins del territori català.
- Dur a terme activitats dirigides a infants d'entre 6 i 12 anys (Educació Primària).
- Comptar amb un equip de monitors i monitores voluntaris, és a dir, que no rebin cap remuneració econòmica ni de cap tipus per la seva tasca.
- Dur a terme activitat durant el curs amb una periodicitat setmanal (club d'esplai de dissabte o diumenge).
- Dur a terme durant el curs activitats amb un mínim de 6 pernoctacions (sortides de cap de setmana, colònies d'hivern, colònies de primavera, colònies d'estiu, etc.).
- Haver iniciat la seva activitat l'any 2010 o abans.

Com a univers d'aquest estudi s'inclouen tots els esplais de Catalunya, trobant-se un total de 637 centres a partir de les següents fonts:

- Entitats registrades com a esplais, dins del cens d'entitats de la Direcció General de Joventut (Departament de Benestar Social i Família – Generalitat de Catalunya) a data 1 de gener de 2013.
- Centres associats a les diferents federacions d'esplais, tot i que no estiguessin censats a Joventut.

Per tal de determinar els centres d'esplai que compleixen els requisits enumerats anteriorment i que, per tant, formen part de la població d'estudi, es va contactar amb tots ells mitjançant els seus correus electrònics o telèfons, convidant-los a contestar un breu qüestionari, elaborat amb la tecnologia "Google Forms", sobre les dades bàsiques de l'entitat (annex 3.1), on se sol·licita la següent informació:

- Nom de l'esplai i codi postal on s'ubica.
- Any de creació.
- Correu electrònic de la persona responsable del centre d'esplai.
- Federació o entitat a la qual pertany l'esplai.
- Si els monitors realitzen la seva tasca de manera voluntària o remunerada.
- Edats dels participants.
- Nivell socioeconòmic majoritari dels participants.
- Tipologia d'ideari (laic o confessional).
- Periodicitat de les activitats de l'esplai per als infants de Primària (6-12 anys).
- Número de pernoctacions al llarg del curs per als infants de Primària (6-12 anys).

En un primer triatge s'eliminen de la població un total de 358 centres d'esplai a causa d'algun dels següents motius:

- Entitats censades com a esplais, però dirigides a un col·lectiu d'infants determinats (sords, síndrome de Down, altes capacitats, etc.), donat que, malgrat educar en el lleure, persegueixen uns objectius específics relacionats amb la tipologia concreta de la població a la qual atenen.

- Entitats censades com a esplais, però que el seu àmbit d'actuació n'és un altre (centres excursionistes, etc.).
- Centres que formen part de les organitzacions "Mà oberta cor obert" o "MIJAC", donat que, malgrat educar en el lleure, persegueixen objectius relacionats també amb la formació religiosa.
- Entitats que, tot i aparèixer al cens de Joventut o en les bases de dades de les diferents federacions, no duen a terme cap activitat, ja sigui de manera temporal o definitiva.
- Entitats il·localitzables.
- Entitats que, d'una o altra manera, han mostrat la seva negativa a col·laborar.

Finalment, s'obtenen un total de 279 respostes del qüestionari sobre les dades bàsiques de l'entitat, 169 de les quals compleixen tots els criteris enumerats anteriorment i, per tant, passen a formar part de la població d'estudi (annex 1). És a partir d'aquesta població de 169 centres d'esplais que s'extreuen les mostres d'estudi per a les diferents tècniques de recollida de dades emprades en el present treball, tal com es presentarà més endavant.

4.5. TÈCNiques DE RECOLLIDES I ANÀLISI DE DADES

Per tal d'assolir els objectius plantejats, s'han emprat tot un seguit de tècniques de recollida d'informació, tal com es mostra en el resum de la taula 4.1. Primerament es presentaran els dos qüestionaris dissenyats, adreçats a mestres i a directores d'esplai, a continuació les entrevistes semiestructurades i, finalment, les observacions participants. Per a cadascun dels diferents instruments s'exposa una breu introducció on s'inclouen els objectius concrets que es persegueixen, seguidament la mostra o participants a qui es dirigeix, la seva elaboració i, per concloure, els criteris que s'han tingut en compte a l'hora d'analitzar la informació obtinguda.

Taula 4.1. Resum de les tècniques desenvolupades per a la recollida d'informació

METODOLOGIA	TÈCNICA	INFORMANTS
Quantitativa	Qüestionari mestres	45
	Qüestionari directores	129
	TOTAL	174
Qualitativa	Entrevista semiestructurada	17
	Observació participant	10
	TOTAL	27
TOTAL INFORMANTS		201

FONT: Elaboració pròpia.

4.5.1. Qüestionaris

Amb aquesta tècnica de recollida de dades de caire quantitatiu es pretén conèixer des de diversos punts de vista el treball que es desenvolupa en els centres d'esplai, referent a les vuit competències bàsiques establertes per a l'Educació Primària a Catalunya. És per això que s'han dissenyat dos models de qüestionaris, adreçats a dos perfils diferenciats: els mestres i els directors d'esplai. Tots dos qüestionaris inclouen 25 ítems que es corresponen a les 25 subcompetències establertes a partir de l'anàlisi del Decret del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya 142/2007, tal com es presenta en la taula 4.2, i d'una manera més àmplia en l'annex 2, on es recull la definició de cada competència i quins objectius persegueix cadascuna de les subcompetències.

Taula 4.2. Competències bàsiques i subcompetències

COMPETÈNCIES	SUBCOMPETÈNCIES
CB1: Competència en comunicació lingüística i audiovisual.	CB1a: Comprendre allò que es llegeix.
	CB1b: Expressar-se de manera escrita
	CB1c: Comunicar-se oralment
	CB1d: Interactuar en contextos plurilingües i interculturals
	CB1e: Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals
CB2: Competència artística i cultural.	CB2a: Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques
	CB2b: Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se
CB3: Tractament de la informació i competència digital.	CB3a: Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació.
	CB3b: Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació.
	CB3c: Transformar la informació en coneixement.
CB4: Competència matemàtica.	CB4a: Produir i interpretar diferents tipus d'informació.
	CB4b: Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat.
	CB4c: Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social
CB5: Competència d'aprendre a aprendre.	CB5a: Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques, etc.
	CB5b: Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge.
	CB5c: Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina
CB6: Competència d'autonomia i iniciativa personal.	CB6a: Adquirir i aplicar valors i actituds personals.
	CB6b: Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes.
	CB6c: Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres
CB7: Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.	CB7a: Interactuar amb l'espai físic.
	CB7b: Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica.
	CB7c: Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius.
CB8: Competència social i ciutadana.	CB8a: Comprendre la realitat social en què es viu.
	CB8b: Cooperar i convida emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques.
	CB8c: Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora.

FONT: Elaboració pròpia a partir del Decret 142/2007.

D'igual manera, i per tal de delimitar les accions educatives concretes que es duen a terme en els esplai, es fa necessària una selecció i descripció de les diferents tipologies d'activitats que s'hi realitzen, per tal d'establir, a continuació, el model competencial per a cadascuna d'elles, és a dir, la intensitat amb què es treballen cadascuna de les subcompetències en les diferents tipologies d'activitats proposades. D'aquesta manera, es defineixen deu tipus d'activitats diferents amb les quals es pretén sintetitzar els marcs on es desenvolupa tota l'acció educativa que es realitza des dels centres d'esplai. A més a més, es defineixen cadascuna de les deu tipologies d'activitats i s'afegeix un seguit d'exemples de les diferents categories. Aquesta tasca es duu a terme a partir de les següents fonts:

- Manuals de les diverses escoles de formació en el lleure educatiu.
- Diferents referències bibliogràfiques sobre el lleure educatiu (Armengol & Fernández, 1995; Batlle & Carrasco, 2009; Garreta, 2006; Pedró, 1983; Puig & Vila, 2005)

Posteriorment, la informació extreta de les fonts esmentades anteriorment s'amplia, es matisa i es valida a través de:

- Realització d'un grup focal amb la participació de 7 monitors i monitores de 5 centres d'esplais de la població general.
- Na Maria València i Vera, Presidenta del MCECC (2007-2015) i Presidenta de Didania, Federación de Entidades Cristianas de Tiempo Libre (2014-actualitat).

En la taula 4.3 queden recollides les deu tipologies d'activitats establertes amb la seva descripció i exemplificació concreta.

Taula 4.3. Tipologies d'activitats desenvolupades en els espais

	TIPOLOGIA D'ACTIVITAT	DESCRIPCIÓ	EXEMPLES
A1	Tallers	Activitat lúdica o d'aprenentatge on un grup de persones aprenen i experimenten les tècniques d'un camp artístic determinat.	Pots de sal Taller de màscares
A2	Activitats mediambientals i relacionades amb la natura	Activitats dirigides al coneixement, foment i conservació de la natura i de l'entorn més proper.	Activitats de foment del reciclatge Activitats de foment de l'estalvi de recursos naturals Excursions a la natura Descobertes de l'entorn Plantada d'arbres
A3	Activitats culturals	Activitats dirigides a fomentar els símbols, valors, normes, models d'organització, coneixements, objectes, etc., que constitueixen la tradició, el patrimoni, la forma de vida, d'una societat o d'un poble.	Museus Cinema Exposicions Teatre Concerts Visita de pobles o ciutats
A4	Gimcanes i Grans jocs	Cursa de recorregut breu durant la qual els participants han de superar una sèrie de proves o dificultats.	Jocs de pistes Jocs de rol
A5	Música, dansa i expressió corporal	Activitats on es participa activament d'alguna de les principals arts escèniques.	Preparació i representació d'obres de teatre Vetllada de guitarres Sessió de danses Dinàmiques d'expressió corporal
A6	Activitats de reflexió, de caire social i transcendent	Activitats relacionades amb la relació entre l'ésser humà i la societat, la humanitat i el seu propi transcendent (sigui de caire religiós o no).	Cinema fòrum Activitats religioses Participació en voluntariat social (residència d'avis, menjadors socials, hospitals) Dinàmiques de reflexió i/o pregàries
A7	Esports i jocs moguts	Exercici corporal d'agilitat, destresa o força, que es practica individualment o en grup, amb intencionalitat lúdica o competitiva i seguint unes regles establertes.	Qualsevol tipus d'esport Celebració d'olimpíades Fet i amagar Pica paret Jocs del mocador Piscina
A8	Temps lliure no dirigit	Aquell joc que l'infant realitza espontàniament i lliurement, i en el qual no existeix intervenció de l'adult.	Estones de "pati"
A9	Quotidià	Tot aquell espai de temps no dedicat a activitats especialment programades, és a dir, les estones que constitueixen, en definitiva, la vida de cada dia.	Neteja dels espais utilitzats Higiene personal (dutxes, rentar mans, rentar dents) Àpats Desplaçaments (a peu, en autocar, en transport públic...)
A10	Celebració de festes populars i tradicionals	Cerimònia, espectacle, ball, que se celebra en honor o memòria d'un esdeveniment, per divertiment de la gent, etc. És, d'aquesta manera, un temps de diversió, lleure, que inclou i abraça un aspecte amplíssim d'actuacions. La festa tradicional és aquella que hom celebra cada any d'una manera fixa i continuada, "per tradició". La festa popular és aquella festa on els homes i les dones que viuen en una comunitat esdevenen protagonistes de la pròpia festa.	Castanyada Nadal Carnaval Sant Jordi

FONT: Elaboració pròpia.

Amb tot, el primer dels qüestionaris es dirigeix als mestres, donat que són ells els professionals de l'educació més familiaritzats i habituats a treballar per competències, així com els encarregats de desenvolupar-les dins de l'escola. És per això que, per tal d'establir la relació entre les competències bàsiques escolars i les diferents activitats que es duen a terme als esplais, es considera bàsic recollir l'opinió d'un col·lectiu que faci d'unió entre ambdós àmbits educatius: mestres de Primària amb una certa experiència dins del món de l'esplai. Amb aquest qüestionari es pretén:

- Determinar la intensitat amb què es treballen les diferents subcompetències en cadascuna de les deu tipologies d'activitats.
- Determinar la intensitat amb què es treballen les diferents subcompetències en general en els centres d'esplai.

Per al segon model de qüestionari s'ha seleccionat als directors dels esplais com a destinataris, entenent que són ells qui disposen d'un coneixement més alt sobre els seus propis centres, a més a més d'ostentar la representativitat del seu equip de monitors. D'aquesta manera, es demana un cert grau de reflexió sobre la pràctica educativa que duen a terme, per tal de contestar a les dues preguntes principals que conformen l'instrument. Si en el qüestionari adreçat als mestres es posa l'èmfasi en valorar les subcompetències que es treballen en cadascuna de les tipologies d'activitats, en aquest cas l'accent se situa sobre la freqüència amb què es duen a terme aquestes activitats. En segon lloc, el qüestionari també pretén recopilar informació sobre la valoració que els directors fan sobre el desenvolupament de les subcompetències en general a l'esplai. La distribució d'aquest qüestionari entre els directors d'esplai permetrà doncs:

- Establir la freqüència amb què es treballen les diferents tipologies d'activitats en els centres d'esplai.
- Determinar la intensitat amb què es treballen les diferents subcompetències en general en els centres d'esplai.

Val a dir que s'ha escollit aquesta tècnica, ja que segons Hernández, Fernández & Baptista (2007) un qüestionari és un instrument emprat per a la recollida d'informació, dissenyat per poder quantificar i universalitzar la

informació i estandarditzar el procediment de l'entrevista. Aquesta tècnica de recollida d'informació compta amb nombrosos avantatges, d'entre els quals es destaquen els següents:

- Ofereixen informació estandarditzada sobre un conjunt de variables.
- Facilita la interpretació i anàlisi.
- Redueix el temps i els recursos necessaris, sobretot en el registre i l'anàlisi.
- Promou l'anonimat en les respostes.

Tot i això, també cal tenir presents els principals inconvenients que presenten els qüestionaris, per tal de minimitzar els punts febles de l'instrument tant com sigui possible:

- El propòsit del seu ús és només descriptiu.
- La informació proporcionada és poc profunda en relació amb altres tècniques de registre.
- Cal un alt grau d'experiència per a la seva correcta elaboració.

Referent al propi disseny dels qüestionaris, la seva principal finalitat és crear un conjunt de preguntes (ítems) que representin l'objectiu d'aquest. Cal especificar les àrees de contingut, variables, indicadors i, finalment, el tipus de preguntes, sempre de més a menys generalitat. Les preguntes poden classificar-se segons les tipologies següents:

- Preguntes objectives o subjectives.
- Preguntes obertes o tancades.
- Preguntes d'opinió (escales tipus Likert).
- Preguntes sobre dades demogràfiques.

Val a dir que els qüestionaris realitzats per a la recollida d'informació en el present estudi consten, majoritàriament, de preguntes subjectives, d'opinió i tancades.

Per a l'elaboració d'aquestes preguntes s'han tingut en compte les següents recomanacions:

- Formular preguntes rellevants.
- Formular preguntes específiques.
- Utilitzar un llenguatge apropiat a la mostra enquestada.

- Utilitzar com a models ítems d'altres qüestionaris acceptats.
- Evitar esbiaixar les respostes.
- Evitar reflectir més d'un tema en la mateixa pregunta.
- Evitar expressions negatives.

Pel que fa a les opcions de resposta a les preguntes dels qüestionaris elaborats per a aquest estudi, que tal com s'ha apuntat anteriorment són subjectives, d'opinió i tancades, s'han emprat unes escales tipus Likert, instrument de mesura o de recol·lecció de dades molt emprat en les ciències socials per mesurar actituds, opinions o aspectes subjectius. Consisteix en un conjunt d'ítems sota la forma d'afirmacions o judicis davant els quals se sol·licita la reacció (favorable o desfavorable, positiva o negativa, etc.) dels individus. L'escala Likert, d'altra banda, és una escala ordinal i, com a tal, no mesura quant és més favorable o desfavorable una actitud o una opinió. Malgrat aquesta limitació, l'escala Likert té l'avantatge que és fàcil de construir i d'aplicar i, a més a més, proporciona una bona base per a una primera ordenació dels individus en la característica que es mesura (Mullor & Fajardo, 2000; Rubió & Forcada, 2007).

Dins dels aspectes constitutius de l'escala tipus Likert, és important ressaltar les alternatives o punts que corresponen a les opcions de resposta d'acord a l'instrument seleccionat, tal com es detallaran més endavant, en la descripció dels dos qüestionaris elaborats per al present estudi. L'objectiu final que es persegueix amb la utilització de l'escala Likert en l'elaboració dels següents qüestionaris és agrupar numèricament les dades que s'expressen de forma verbal per tal de poder, tot seguit, operar amb elles com si es tractés de dades quantitatives i facilitar, d'aquesta manera, la seva correcta mesura i anàlisi posteriors.

4.5.1.1. Mestres

Tot seguit es detallaran aquells aspectes que s'han pres en consideració alhora de dissenyar el qüestionari adreçat als mestres:

A. Població i mostra

Per tal de definir el perfil de la població en aquesta fase de la recerca, s'inclou al personal docent que compleixi els següents criteris:

- Ser mestre de Primària o pedagog en actiu.
- Desenvolupar la tasca docent en una escola de Catalunya.
- Comptar amb una experiència docent mínima de tres cursos.
- Ser o haver estat monitor o monitora d'un esplai.

En el procés de selecció de la mostra es pren com a punt de partida els 169 esplais que configuren la població general d'aquest treball. A tot ells se'ls va fer arribar per correu electrònic un formulari, mitjançant la tecnologia "Google Forms", adreçat al seu director (annex 3.2), on es demanava la seva col·laboració, per tal que facilités les dades de contacte (correu electrònic) d'aquells mestres que formen part de l'equip de monitor de l'esplai o que n'haguessin format part al llarg del curs anterior (cursos 2012-2013 i 2013-2014) o, en cas contrari, que indiquessin que no comptaven amb ningú amb aquest perfil. Val a dir que es varen obtenir un total de 135 respostes (79,88%), 63 (37,28%) de les quals aporten un total de 132 contactes. Finalment, i després de sol·licitar la participació de tots ells, 29 manifesten que no compleixen el perfil exigít, 58 no contesten i, per tant, la mostra per a aquest instrument acaba essent de 45 participants, pertanyents a 37 centres d'esplai diferents.

Tal com apunten Bisquerra (2012) o Latorre et al. (1996), es tracta d'un mostreig no probabilístic, donat que no s'utilitza un criteri d'equiprobabilitat, ja que s'han seguit altres criteris, intentant que la mostra obtinguda sigui el més representativa possible. Tot i que les dades es van sol·licitar als directores de

tots els esplais que formen part de la població de l'estudi, hi ha que no van voler o poder facilitar els contactes dels docents que formen o havien format part dels seus centres, la qual cosa impossibilita que tots tinguin les mateixes probabilitats de formar part de la mostra.

D'altra banda, el criteri de selecció dels individus depèn de la possibilitat d'accedir a ells. Així doncs, es tracta d'un mostreig accidental (Bisquerra, 2012), ja que no és l'investigador qui escull els 45 docents que configuren la mostra, sinó que són cadascun dels individus qui decideixen participar-hi o no de manera lliure i voluntària, tot i que se sol·licita la col·laboració de tots els contactes facilitats pels directors dels centres d'esplai.

En resum, el qüestionari adreçat als docents compta amb un mètode de mostreig no probabilístic accidental, concretat de la següent manera:

- *Univers*: Tots els mestres que són o han estat monitors d'algun esplai de Catalunya.
- *Població*: Tots els mestres que compleixen els criteris establerts al procés de selecció.
- *Mostra*: Els 45 participants que van respondre al qüestionari.
- *Individu*: Cadascun dels 45 participants.

Representativitat de la mostra:

Per calcular la grandària de la mostra, en el cas de no conèixer la grandària de la població, cal fixar, en primer lloc, el nivell de confiança "1-alfa" i l'error màxim que s'admet "e", tot seguint la següent fórmula:

$$n_{proporcions} = \frac{z_{\alpha/2}^2 [p(1-p)]}{e^2}$$

En aquest cas, $z_{\alpha/2}$ és un valor de la distribució normal que s'obté d'una taula preestablerta i "p" la proporció d'individus de la població que posseeixen

la característica que s'està estudiant. Com aquesta dada és desconeguda, s'emprarà $p = 0,5$, valor que maximitza el producte $p \cdot (1 - p)$.

El que cal saber, doncs, és de quina forma creix la grandària de mostra en funció de la grandària de la població si es fixa un nivell de confiança del 95% ($\alpha = 0,05$ i, per tant, se sap que $Z_{\alpha/2} = 1,96$) i un error del 15% ($e = 0,15$) i amb una població, com és aquest cas, on no se sap el seu nombre d'individus:

$$n_{proporcions} = \frac{1,96^2 [0,5(1 - 0,5)]}{0,15^2} = 42,6 \approx 43$$

Després d'aplicar la fórmula descrita anteriorment, es pot comprovar que caldria realitzar una mostra de, com a mínim, 43 individus. En aquest estudi, finalment, van formar la mostra 45 individus, fet que indica que la mostra és representativa de la població infinita amb el nivell de confiança i l'error prefixat.

B. Elaboració de l'instrument

Aquest qüestionari adreçat als docents s'elabora mitjançant el programa informàtic "Microsoft Excel", per tal de facilitar la tasca dels participants, així com la posterior anàlisi de dades. Tal com s'indica tot seguit, a més a més del propi qüestionari, l'arxiu també inclou informació complementària i de suport per tal de fer més entenedora la comprensió dels diferents conceptes:

- *Pestanya 1*: Instruccions per poder respondre de manera correcta l'instrument (annex 3.3).
- *Pestanya 2*: Qüestionari (annex 3.3).
- *Pestanya 3*: Descripció i exemples de cadascuna de les deu tipologies d'activitats diferents (taula 4.3).
- *Pestanyes 4 a 11*: Descripció de les vuit competències bàsiques, així com de les vint-i-cinc subcompetències (annex 2).

Pel que fa estrictament al qüestionari, aquest inclou dues preguntes, la resposta de les quals es planteja mitjançant una escala de Likert. En aquest tipus d'escala no es recomanable utilitzar moltes alternatives, ja que els estudis realitzats demostren que als enquestats els resulta difícil definir els seus punts de vista en escales amb valors superiors a set (Mullor & Fajardo, 2000; Rubió & Forcada, 2007). En aquests cassos, és probable que triïn les seves respostes de manera atzarosa i, per tant, les dades resultants siguin poc significatives.

Per a aquest estudi s'ha optat per la realització d'un qüestionari amb dues preguntes:

- Amb quina intensitat creus que es treballen, en general, les següents subcompetències als Centres d'Esplai (tardes d'esplai i colònies), pel que fa als infants d'Educació Primària?
- Valora en quines de les següents activitats identificues cadascuna de les diferents subcompetències.

Les respostes es presenten mitjançant una escala de Likert de 4 opcions, per tal d'eliminar el valor mig i propiciar que els participants es decantin vers una tendència més positiva o més negativa, essent 1 gens, 2 poc, 3 bastant i 4 molt.

Prova pilot:

La prova pilot del qüestionari es va dur a terme, portant-lo a la pràctica amb dos mestres escollits aleatòriament d'entre tots els que conformen la mostra d'aquest instrument. En un primer moment, les respostes es van plantejar mitjançant una escala de Likert de cinc ítems (1 gens, 2 poc, 3 normal, 4 bastant, 5 molt), tot i que en l'anàlisi posterior de les dades recollides es va comprovar com la gran majoria de respostes de tots dos mestres eren 3 (normal), fet que va provocar una modificació en l'escala inicial, reformulant l'escala de Likert de 4 opcions de la manera descrita anteriorment. És així com es pretén evitar que s'esculli de manera majoritària l'opció central i aconseguir un estudi més proper a la realitat, tot i no realitzar l'escala Likert amb un

nombre d'ítems senars tal com es recomana des d'un punt de vista metodològic (Mullor & Fajardo, 2000; Rubió & Forcada, 2007).

C. Anàlisi de dades

Per tal d'analitzar les dades d'aquest qüestionari es treballa amb estadístics descriptius, ja que serveixen per conèixer la intensitat amb què es desenvolupa cada subcompetència en les 10 activitats preestablertes. El valor d'aquesta intensitat s'extreu a partir de l'estudi de les medianes, ja que al tractar-se de variables quantitatives ordinals mesurades en escala Likert no es pot assegurar que les variables es distribueixen segons la llei normal, fet que impedeix treballar amb les mitjanes i obliga a utilitzar les medianes per poder establir, d'aquesta manera, la intensitat competencial de cada activitat.

Amb l'objectiu d'agilitzar i optimitzar el procés d'anàlisi de dades, s'ha optat per emprar el programa estadístic informàtic SPSS, donat que és un dels més utilitzats dins de les ciències socials. Aquest programa ofereix una gran quantitat de proves que duu a terme i soluciona de manera ràpida i fiable. A més a més, s'ha escollit, també, degut a la facilitat d'ús que presenta, ja que totes les anàlisis es porten a terme a través de quadres amb un intuïtiu disseny.

4.5.1.2. Directors

Tot seguit es detallaran aquells aspectes que s'han pres en consideració alhora de dissenyar el qüestionari adreçat als directors:

A. Població i mostra

Per tal de cercar la mostra destinatària d'aquest instrument de recerca es pren com a punt de partida els 169 esplais que configuren la població general d'aquest treball. A tot ells se'ls va fer arribar per correu electrònic el

qüestionari adreçat al seu director (annex 3.4), on es demanava la seva col·laboració, per tal que el retornés contestat amb les dades sol·licitades. Dels 169 esplais que configuren la població general van contestar a aquest qüestionari un total de 129 centres (76,33%), els quals integren la mostra d'aquest instrument.

De la mateixa manera com s'apuntava en l'explicació de la mostra del qüestionari adreçat als mestres, es tracta d'un mostreig no probabilístic i accidental (Bisquerra, 2012; Latorre et al., 1996), concretat de la següent manera:

- *Univers*: Tots els esplais de Catalunya.
- *Població*: Tots els esplais de Catalunya que reuneixen els requisits establerts.
- *Mostra*: Els 129 esplais que van respondre al qüestionari.
- *Individu*: Cadascun dels 129 esplais participants.

Representativitat de la mostra

Per calcular la grandària de mostra, en el cas de conèixer la grandària de la població, cal fixar, en primer lloc, el nivell de confiança i l'error màxim que s'admet. Anomenant "N" a la grandària de la població i "n" a la grandària de mostra que es necessita amb un nivell de confiança "1-alfa" i un error "e" es pot calcular amb la següent fórmula:

$$n = \frac{N \cdot z_{\alpha/2}^2 \cdot \pi \cdot (1 - \pi)}{e^2 \cdot (N - 1) + z_{\alpha/2}^2 \cdot \pi \cdot (1 - \pi)}$$

En aquest cas, $z_{\alpha/2}$ és un valor de la distribució normal que s'obté d'una taula preestablerta i π la proporció d'individus de la població que posseeixen la característica que s'està estudiant. Com aquesta dada és desconeguda, s'emprarà $\pi = 0,5$, valor que maximitza el producte $\pi \cdot (1 - \pi)$.

El que cal saber, doncs, és de quina forma creix la grandària de mostra en funció de la grandària de la població si es fixa un nivell de confiança del 95% ($\alpha = 0.05$ i, per tant, se sap que $z_{\alpha/2} = 1,96$) i un error del 5% ($e = 0,05$) i amb una població, com és aquest cas, de 169 individus:

$$n = \frac{169 \cdot 1,96^2 \cdot 0,5(1 - 0,5)}{0,05^2 \cdot (169 - 1) + 1,96^2 \cdot 0,5(1 - 0,5)} = \frac{162,3076}{1,3804} = 117,58 \approx 118$$

Després d'aplicar la fórmula descrita anteriorment, es pot comprovar que caldria realitzar una mostra de, com a mínim, 118 individus. En aquest estudi, finalment, van formar la mostra 129 individus, fet que indica que la mostra és representativa de la població finita amb el nivell de confiança i l'error prefixat.

B. Elaboració de l'instrument

Aquest qüestionari adreçat als directors dels centres d'esplai s'elabora mitjançant la tecnologia "Google Forms", donada la flexibilitat que permet aquesta eina informàtica i per tal de facilitar la tasca dels participants, així com la posterior anàlisi de dades. A més a més, en el mateix correu electrònic on s'indica l'enllaç al qüestionari (annex 3.4) s'inclou un arxiu de suport amb la descripció i exemples de cadascuna de les deu tipologies d'activitats diferents (taula 4.3) i la descripció de les vuit competències bàsiques, així com de les vint-i-cinc subcompetències (annex 2).

Pel que fa estrictament al qüestionari, aquest inclou dues preguntes, la resposta de les quals es planteja mitjançant una escala de Likert.

- Amb quina freqüència es duen a terme al vostre esplai (tardes d'esplai i colònies) les següents activitats, pel que fa als infants d'Educació Primària?
- Amb quina intensitat creus que es treballen en el vostre esplai (tardes d'esplai i colònies) les següents subcompetències, pel que fa als infants d'Educació Primària?

En aquest cas, per contestar la primera de les dues preguntes, s'ofereix una escala de Likert de 5 opcions, on els participants poden manifestar la freqüència amb què realitzen als seus centres d'esplai les diferents tipologies d'activitats, essent 1 mai, 2 gairebé mai, 3 algunes vegades, 4 sovint i 5 molt sovint. Per a la segona de les preguntes s'ofereix una escala de Likert de 4 opcions, donat que es tracta del mateix format de pregunta que el realitzat als mestres i, tal com ja s'ha exposat anteriorment, després de la realització de la primera prova pilot es van reduir les alternatives de 5 a 4, per tal d'eliminar el valor mig i propiciar que els participants es decantin vers una tendència més positiva o més negativa, essent 1 gens, 2 poc, 3 bastant i 4 molt.

Prova pilot:

La prova pilot del qüestionari es va dur a terme, portant-lo a la pràctica amb cinc directors escollits aleatòriament d'entre tots els que conformen la mostra d'aquest instrument. Val a dir que es va desenvolupar tal com s'esperava i sense cap consideració ressenyable. Pel que fa als resultats no semblaven estar esbiaixats degut a l'escala i al tipus de pregunta escollida, fet que va aconsellar continuar treballant amb aquest qüestionari, tal com estava plantejat inicialment, tot incloent els qüestionaris realitzats durant la prova pilot dins del conjunt de dades de l'estudi.

C. Anàlisi de dades

Amb l'anàlisi de dades dels qüestionaris adreçats als directors es pretén determinar la freqüència amb què es duen a terme les deu tipologies d'activitats, per tal de poder, posteriorment, creuar aquestes dades amb les obtingudes a través del qüestionari dels mestres. És per això que s'estableixen 10 variables, corresponents a la freqüència amb què es realitzen cadascuna de les 10 tipologies d'activitats. Des d'un punt de vista estadístic es poden classificar com variables quantitatives mesurades en escala ordinal (escala Likert). Finalment, i per tal de determinar la intensitat amb què es treballen les subcompetències a l'esplai en general, s'inclouen 25 variables,

cadascuna de les quals corresponent a una de les 25 subcompetències. Des d'un punt de vista estadístic, es poden classificar com a variables quantitatives mesurades en escala ordinal (escala Likert).

D'altra banda, també es pretén analitzar si existeixen diferències significatives en la freqüència amb què es duen a terme les diverses tipologies d'activitats, segons algunes característiques concretes de cada esplai (annex 1). Aquest aspecte pren rellevància ja que, la realització amb major o menor proporció d'unes determinades activitats podria afectar i modificar, per a aquells esplais en qüestió, el model competencial dels esplais en general, és a dir, la intensitat amb què es desenvolupen les diferents subcompetències. Amb tot, i fent ús de les dades obtingudes a través del formulari elaborat amb la tecnologia "Google Forms" sobre les dades bàsiques de l'entitat (annex 3.1), adreçat a tots els centres d'esplai en el moment de determinar si complien o no els criteris exigits per formar part de la població general de l'estudi, s'estableix la següent classificació d'esplais:

- *Segons el seu ideari:*
 - o Laic: 59 esplais.
 - o Confessional. 70 esplais.
- *Segons la població on s'ubica* (Font: IDESCAT, 2014):
 - o Urbà (més de 20000 habitants): 107 esplais.
 - o Semiurbà (entre 5000 i 20000 habitants): 18 esplais.
 - o Rural (menys de 5000 habitants): 4 esplais.
- *Segons el nivell socioeconòmic majoritari dels seus participants:*
 - o Alt (inclou les categories del formulari "alt" i "mig-alt"): 27 esplais.
 - o Mig: 36 esplais.
 - o Baix (inclou les categories del formulari "baix" i "mig-baix"): 66 esplais.

Des d'un punt de vista estadístic aquestes variables es poden classificar de la següent manera:

- *Ideari:* Variable qualitativa dicotòmica (1-Confessional i 2-Laic).
- *Població:* Variable qualitativa poliatòmica de tres categories (1-Urbà, 2-Semiurbà i 3-Rural).

- *Nivell socioeconòmic*: Variable qualitativa poliatòmica de tres categories (1-Alt, 2-Mig i 3-Baix).

Amb tot, per analitzar aquestes dades es treballa amb hipòtesis, per tal d'inferir la informació de la mostra que s'ha estudiat a la població d'origen objecte d'estudi. Al realitzar hipòtesis estadístiques per prendre decisions cal saber que s'utilitzen diferents estadístics de contrast segons el tipus de variable i si es compleixen o no un seguit de condicions d'aplicació. En aquest estudi, donat que es treballa amb variables mesurades en escala Likert, s'empren contrastos no paramètrics amb els seus respectius estadístics de contrast, és a dir, estadístics de contrast propis d'estudis on no es compleix la condició d'aplicació de la normalitat de les dades, ja que les variables mesurades en escala Likert, per norma general, no es distribueixen segons la llei normal. Tot i això, es duu a terme la comprovació pertinent, la prova de Kolmogorov-Smirnov, per tal de confirmar si la variable estudiada es distribueix o no segons la llei normal (Mullor & Fajardo, 2000; Rubió & Forcada, 2007).

La diferenciació de major importància en aquest estudi entre la realització d'hipòtesis paramètriques i no paramètriques és el fet de poder treballar amb paràmetres o haver de treballar amb estadístics. Cal tenir present que si una variable segueix la distribució normal, aquesta és simètrica, és a dir, la mitjana i la mediana coincideixen, fet que porta a poder fer l'estudi corresponent amb mitjanes poblacionals (paràmetre – contrastos paramètrics), però si no segueix la distribució normal, no es pot assegurar que la distribució sigui simètrica i per això no es poden plantejar les hipòtesis mitjançant la mitjana poblacional i s'haurà de dur a terme amb les medianes (estadístics – proves no paramètriques).

D'igual manera que en el cas dels qüestionaris adreçats als mestres, en aquest cas, amb l'objectiu d'agilitzar i optimitzar el procés d'anàlisi de dades, s'ha optat per emprar el programa estadístic informàtic SPSS.

4.5.2. Entrevistes semiestructurades

Amb aquesta tècnica de recollida d'informació, les entrevistes semiestructurades adreçades a diversos col·lectius relacionats amb el món de l'educació en l'esplai, es pretén obtenir la següent informació:

- Identificar quins elements de la tasca que es duu a terme en els esplais es relacionen amb les competències bàsiques de l'àmbit escolar.
- Indagar quines activitats i competències serien pròpies de l'esplai i quines es comparteixen amb d'altres àmbits educatius.

Es fa difícil trobar una única definició sobre el concepte d'entrevista que abrasi tots els elements que la configuren. Tot i això, Massot, Dorio & Sabariego (2012) la defineixen com a *“una tècnica l'objectiu de la qual és obtenir informació de manera oral i personalitzada, sobre esdeveniments viscuts i aspectes subjectius de la persona com les creences, les actituds, les opinions, els valors, en relació amb la situació que s'està estudiant”* (p. 336). D'altra banda, i en línia amb aquesta definició, Corbetta (2003) apunta que una entrevista qualitativa és *“una conversa provocada per l'entrevistador, dirigida a subjectes escollits sobre la base d'un pla d'investigació i en un nombre considerable, que té finalitats de tipus cognitiu i és guiada per l'entrevistador segons un esquema flexible i no estandaritzat de plantejament de preguntes”* (p. 368).

En aquest estudi s'opta per un format d'entrevista semiestructurada, tècnica molt emprada en la investigació qualitativa, tal com afirma Rapley (2001), ja que permet orientar la conversa, però amb la suficient llibertat, tant per part de l'entrevistador com de l'entrevistat, de poder incloure aspectes no previstos inicialment i que puguin enriquir el resultat final. I és que les entrevistes semiestructurades parteixen d'un guió que determina quina és la informació rellevant que es necessita obtenir, existeix una acotació en la informació i l'entrevistat ha de remetre's a ella, les preguntes s'elaboren de manera oberta, fet que permet obtenir una informació més rica en matisos, anar entrellaçant temes i construir un coneixement holístic i comprensiu de la realitat. D'altra banda, obliga a l'entrevistat a estar molt atent a les respostes

per poder establir les esmentades connexions. En cas que l'investigador només integri la informació preestablerta i no estigui en actitud d'escolta activa, pot perdre ocasions que l'haguessin permès avançar en la seva investigació.

Val a dir, també, que es plantegen com a entrevistes de desenvolupament, ja que, tal com a punta Corbetta (2003), es pretén aprofundir en la percepció que tenen els informants sobre el treball que es duu a terme de l'objecte d'estudi, les competències bàsiques. D'altra banda, es descriu l'evolució o el procés d'una situació o d'un aspecte determinat dins del context d'estudi, i s'aprofundeix en el coneixement més exhaustiu de la manera de vida, relacions, esdeveniments i percepcions.

A. Participants

Es defineixen tot un seguit de perfils participants, per tal que puguin oferir diversos punts de vista sobre el mateix objecte d'estudi, és a dir, les competències bàsiques:

- *Infants*: Alumnes que estiguin cursant el Cicle Superior de l'Educació Primària i que participin en un centre d'esplai des de fa com a mínim tres cursos (comptant el curs present).
- *Familiars*: Familiars (preferentment pares, mares o tutors) d'infants que estiguin cursant el Cicle Superior de l'Educació Primària en una escola de Catalunya i que participin en un centre d'esplai des de fa com a mínim tres cursos (comptant el curs present).
- *Monitors*: Monitors i monitores d'esplai amb una experiència mínima de tres cursos (comptant el curs present).
- *Directors*: Directors i directores d'esplai amb una experiència mínima de tres cursos (comptant el curs present).
- *Docents*: Mestres de Primària en actiu en alguna escola de Catalunya amb una experiència mínima de tres cursos (comptant el curs present) i que siguin o hagin estat monitors d'un esplai.
- *Experts*: Persones expertes o amb una certa rellevància, dins del camp de l'educació en el lleure infantil i juvenil en general, o en l'esplai en particular.

En la taula 4.4 es recull el perfil, corresponent a cadascuna de les persones que han participat com a informants en les entrevistes semiestructurades.

Taula 4.4. Perfil dels participants en les entrevistes semiestructurades

	CODI	PARTICIPANT	PERFIL
1	EF1	N.B.G.	Mare de nena d'11 anys que en fa 5 que participa a l'esplai
2	EF2	Y.S.T.	Mare de nena d'11 anys que en fa 5 que participa a l'esplai
3	EF3	O.F.D	Pare de nena de 12 anys que en fa 8 que participa a l'esplai
4	EF4	E.M.E.	Mare de nen de 10 anys que en fa 5 que participa a l'esplai
5	EI1	E.E.B.	Nena d'11 anys (6è EP) que en fa 5 que participa a l'esplai
6	EI2	J.M.S.	Nena d'11 anys (6è EP) que en fa 5 que participa a l'esplai
7	EI3	L.V.M.	Nen de 10 anys (5è EP) que en fa 5 que participa a l'esplai
8	EMO1	A.S.F.	Monitor d'esplai amb 5 anys d'experiència
9	EMO2	D.A.C.	Monitor d'esplai amb 6 anys d'experiència
10	EMO3	S.B.I.	Monitor d'esplai amb 5 anys d'experiència
11	EMO4	A.R.C.	Monitor d'esplai amb 6 anys d'experiència
12	ED1	J.C.R.	Directora d'esplai amb 3 anys d'experiència i 5 com a monitora
13	ED2	A.A.P.	Directora d'esplai amb 3 anys d'experiència i 4 com a monitora
14	EME1	C.C.M.	Mestra, pedagoga i psicòloga amb 25 anys d'experiència
15	EME2	G.D.M.	Mestra de Primària amb 8 anys d'experiència
16	EE1	M.V.V.	Presidenta MCECC (2007-2015) Presidenta Didania (2014-actualitat)
17	EE2	R.C.M.	President ESPLAC (2013-actualitat) Director Pedagògic Escola Lliure El Sol (2015-act)

Font: Elaboració pròpia.

B. Elaboració de l'instrument

Per tal de dur a terme una recollida d'informació el més rellevant possible, s'elabora un model d'entrevista per a cadascun dels perfils descrits anteriorment, els quals queden recollits dins l'annex 4. En tots ells, les diverses qüestions a tractar s'estructuren en tres grans blocs que permeten endreçar l'entrevista i tractar diferents àmbits que tenen a veure amb l'objecte d'estudi des de diferents perspectives, sempre relacionant-ho amb el focus d'interès d'aquest estudi, l'educació per competències als centres d'esplai:

- *L'esplai*: Es tracta d'aprofundir en la visió que els participants tenen sobre l'esplai, així com de les activitats que s'hi duen a terme. Es posa especial atenció en aquelles preguntes que porten a determinar quines són les competències bàsiques que es desenvolupen a l'esplai i que es destaquen com a més importants, recurrents o pròpies d'aquest àmbit educatiu concret.
- *L'escola*: Es tracta d'establir aquells punts de connexió comuns entre la tasca educativa de l'escola i la de l'esplai, que s'orienten cap a l'assoliment de les competències bàsiques. D'aquesta manera, doncs, es pretén determinar quines competències destaquen els participants que milloren gràcies a la participació activa en un centre d'esplai. També es pretén indagar sobre com es valora des de l'escola la tasca que es duu a terme des dels esplais.
- *Altres contextos educatius*: Amb aquest grup de preguntes es vol indagar sobre les competències que es treballen des d'altres àmbits educatius no formals diferents a l'esplai, per tal d'analitzar quines són les competències que l'esplai comparteix amb altres espais educatius i quines, d'altra banda, li són més inherents o exclusives.

Val a dir que en totes les entrevistes, previ consentiment informat dels participants (annex 5), es duu a terme un enregistrament sonor, per tal de, posteriorment, poder transcriure i analitzar la informació obtinguda.

Prova pilot:

Abans de dur a terme el gruix de les entrevistes, es fa una prova pilot amb tres membres de l'Esplai Mainada (Santa Coloma de Gramenet) amb els perfils següents: familiar, infant i monitor. S'escull aquest esplai, ja que forma part de la població general del present estudi i l'investigador està vinculat a aquesta entitat, fet que facilita la seva realització. Donada la semblança en el disseny de totes les entrevistes es decideix no fer prova pilot per als perfils de directors, mestres i experts, i extrapolar les aportacions de les tres entrevistes pilots ja realitzades. Val a dir que es va desenvolupar tal com s'esperava i sense cap consideració ressenyable més enllà d'alguna matisació en la redacció de preguntes puntuals. Així doncs, es decideix dur a terme les entrevistes corresponents als sis perfils amb la resta d'informants seleccionats, tot incloent les entrevistes realitzades durant la prova pilot dins del conjunt de dades de l'estudi.

C. Anàlisi de dades

Amb la finalitat d'analitzar la informació obtinguda, s'estableixen unes categories d'anàlisi, concretades en cadascuna de les vuit competències bàsiques, així com unes subcategories per a totes elles, és a dir, les vint-i-cinc subcompetències. És a partir d'aquestes que es defineixen un seguit d'indicadors que permetran identificar la informació que cada participant ofereix en relació amb cadascuna d'aquestes subcategories. En la taula 4.5 es recullen les categories d'anàlisi, les subcategories i tots els indicadors per a cadascuna d'elles.

Després d'establir aquests indicadors per a cadascuna de les diferents categories i subcategories, es duu a terme una transcripció selectiva dels enregistraments sonor efectuats al llarg de cadascuna de les entrevistes, per tal de facilitar la posterior anàlisi i interpretació de les dades. D'aquesta manera, doncs, s'elabora una graella per a cada entrevista (annex 6.1), on es deixa constància explícita i literal de totes les referències que el participant ha manifestat al llarg de la conversa, pel que fa a cadascuna de les diferents

categories d'anàlisi. Posteriorment, i per tal d'oferir una visió global d'aquesta informació que condueixi a la redacció dels resultats, s'agrupa la informació de tots els participants, elaborant una graella per a cadascuna de les diferents categories d'anàlisi (annex 6.2).

Taula 4.5. Categories, subcategories i indicadors d'anàlisi de les entrevistes

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORS
CB1: COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA I AUDIOVISUAL	CB1a: Comprendre allò que es llegeix	CB1a.1: Ús de la lectura
	CB1b: Expressar-se de manera escrita	CB1b.1: Ús de l'escriptura
	CB1c: Comunicar-se oralment	CB1c.1: Comunicació oral (parlar-escoltar)
	CB1d: Interactuar en contextos plurilingües i interculturals	CB1d.1: Comunicació amb gent d'altres llengües i cultures
	CB1e: Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals	CB1e.1: Utilització de recursos audiovisuals
CB2: COMPETÈNCIA ARTÍSTICA I CULTURAL	CB2a: Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques	CB2a.1: Visites a museus CB2a.2: Visites culturals al barri, ciutat, altres pobles i monuments diversos CB2a.3: Assistència a actes culturals (teatre, cinema, circ...) CB2a.4: Celebració de festes populars i tradicionals.
	CB2b: Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se	CB2b.1: Realització de tallers manuals CB2b.2: Realització d'activitats relacionades amb la música, la dansa i l'expressió corporal
CB3: TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL	CB3a: Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació	CB3a.1: Ús de noves tecnologies
	CB3b: Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació	CB3b.1: Recerca d'informació CB3b.2: Comunicació d'informació obtinguda
	CB3c: Transformar la informació en coneixement	CB3c.1: Resolució de problemes quotidians a partir de la informació obtinguda
CB4: COMPETÈNCIA MATEMÀTICA	CB4a: Produir i interpretar diferents tipus d'informació	CB4a.1: Ús d'eines matemàtiques
	CB4b: Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat	CB4b.1: Ús de la numeració, el càlcul i la situació espacial
	CB4c: Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social	CB4c.1: Ús aplicat de la lògica matemàtica
CB5: COMPETÈNCIA D'APRENDRE A APRENDRE	CB5a: Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques, etc.	CB5a.1: Desenvolupament de capacitats que faciliten l'aprenentatge
	CB5b: Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge	CB5b.1: Realització d'activitats creatives. CB5b.2: Motivació i interès en les diferents activitats CB5b.3: Acceptació dels propis errors i de la derrota en els jocs
	CB5c: Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina	CB5c.1: Planificació de les tasques a realitzar
CB6: COMPETÈNCIA D'AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL	CB6a: Adquirir i aplicar valors i actituds personals.	CB6a.1: Treball emocional CB6a.2: Hàbits personals i rutines
	CB6b: Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes	CB6b.1: Resolució efectiva de diferents situacions de la vida quotidiana
	CB6c: Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres	CB6c.1: Organització de les tasques a realitzar CB6c.2: Treball en equip i cooperació en projectes comuns
CB7: COMPETÈNCIA EN EL CONEIXEMENT I LA INTERACCIÓ AMB EL MÓN FÍSIC	CB7a: Interactuar amb l'espai físic	CB7a.1: Sortides pel barri, poble, ciutat o l'entorn més proper CB7a.2: Sortides a altres pobles i/o ciutats CB7a.3: Excursions a espais naturals
	CB7b: Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica	CB7b.1: Conceptes sobre el món natural
	CB7c: Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius	CB7c.1: Cura del medi ambient i foment del reciclatge CB7c.2: Exercici físic CB7c.3: Valors que fomentin un consum i oci saludables
CB8: COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA	CB8a: Comprendre la realitat social en què es viu	CB8a.1: Interacció amb d'altres cultures CB8a.2: Reconeixement de les diferents realitats que viu la societat i les seves problemàtiques
	CB8b: Cooperar i conviure emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques	CB8b.1: Foment de valors humans i cívics i normes socials CB8b.2: Resolució de conflictes
	CB8c: Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora	CB8c.1: Convivència activa entre infants i monitors

Font: Elaboració pròpia.

4.5.3. Observació participant

Amb les observacions realitzades en el grup de participants seleccionats, alhora de desenvolupar cadascuna de les deu tipologies d'activitats, es pretén obtenir la següent informació:

- Observar les competències i subcompetències que estan relacionades de manera concreta en cadascuna de les deu tipologies d'activitats.
- Il·lustrar de manera concreta el treball competencial que es duu a terme des dels centres d'esplai.

Segons Massot et al. (2012) l'observació participant consisteix en *“observar al mateix temps que es participa en les activitats pròpies del grup que s'està investigant”* (p. 332). Corbetta (2003) amplia aquesta informació, definint-la com a *“una tècnica en la qual l'investigador s'endinsa en un grup social determinat de manera directa, durant un període de temps relativament llarg, en el seu medi natural, establint una interacció personal amb els seus membres i per descriure les seves accions i comprendre, mitjançant un procés d'identificació, les seves motivacions”* (p. 327). D'aquesta manera, la seva planificació té un caràcter inductiu, emergent i flexible, on l'investigador s'integra en una situació natural amb interrogants generals sense marcar una direcció o trajectòria determinada. Val a dir que l'observació participant pot aplicar-se a l'estudi de totes les activitats i agrupaments dels éssers humans, especialment quan es pretén descobrir des de dins la visió del seu món.

Tal com apunta Corbetta (2003), en el disseny de l'observació participant, l'investigador ha de tenir en compte dos elements fonamentals:

- *El grau de participació:* Paper o rol que ha de prendre l'investigador en l'escenari. De vegades, fins i tot, l'investigador encobreix el seu estatus amb la finalitat d'apropar-se al màxim als integrants dels grups. És molt important establir relacions de confiança i seguretat amb els informants, per tal que expressin sense reticències les seves impressions sobre la seva realitat i sobre les persones que la integren.
- *L'accés:* Cal tenir en compte que existeixen grups molt tancats i és bastant complex accedir a ells si l'investigador no té contactes que li permetin un

primer apropament. L'observador participant també ha de conèixer que el significat i la utilització de les paraules i símbols varia en diferents contextos.

Segons aquest mateix autors, l'observador participant no ha de tenir por de contaminar les dades mitjançant un procés d'interpretació subjectiva i personal, ja que la subjectivitat de la interacció i la interpretació són característiques de la tècnica. La implicació i la identificació no s'han d'evitar, sinó que han de buscar-se, mentre que l'objectivitat i la distància perden el seu valor. En un primer moment, és important distingir si el paper de l'observador es farà explícit o no. La justificació principal per defensar l'observació encoberta és el fet que, quan se sap observat, l'ésser humà es comporta presumiblement de manera diferent a l'habitual.

Finalment, segons afirma Del Rincón (1997), i atenent al registre de la informació obtinguda, en l'observació participant adopta la forma d'apunts quotidians, una espècie de quadern de bitàcola, on es refereix amb riquesa de detalls i reflexions personals tot allò que l'investigador ha observat durant la sessió. En cap cas s'ha de confiar només en la pròpia memòria per emmagatzemar les dades recollides, ja que és gairebé segur que provocarà errades. Aquestes notes consten, fonamentalment, de la descripció dels fets, esdeveniments, llocs i persones, per una banda, i la interpretació d'aquests per part de l'investigador, amb les seves impressions, reflexions i reaccions, d'altra banda. Amb tot, a l'hora de registrar la informació cal tenir present els següents factors:

- *Quan*: El més aviat possible i el més properament al fet.
- *Què*: La descripció dels fets, la interpretació de l'investigador i, si s'escau, les interpretacions dels subjectes estudiats.
- *Com*: De la manera més fidel possible, reproduint amb exactitud les interpretacions dels subjectes observats .

A. Participants

En la realització d'aquest estudi, i en referència a la present tècnica de recollida d'informació, s'estableix dur a terme una observació participant de cadascuna de les deu tipologies diferents d'activitats descrites anteriorment, tal com es recull en la taula 4.6. En aquest cas, es decideix dur-les a terme, majoritàriament, dins del marc d'activitat setmanal del Centre d'Esplai Mainada de Santa Coloma de Gramenet (Barcelona), concretament en el grup format pels infants d'entre 10 i 12 anys, corresponents als tres darrers cursos de l'etapa d'Educació Primària. L'elecció d'aquest centre d'esplai obeeix a dos motius fonamentals:

- El centre forma part de la població general d'estudi, ja que compleix amb tots els criteris establerts.
- L'investigador forma part activa d'aquest centre d'esplai com a monitor i director, fet que facilita l'entrada a l'escenari, perquè ja s'hi troba integrat dins d'ell.

Taula 4.6. Resum de les observacions participants

	CODI	TIPOLOGIA
1	OB1	Tallers
2	OB2	Activitats mediambientals i relacionades amb la natura
3	OB3	Activitats culturals
4	OB4	Gimcanes i Grans jocs
5	OB5	Música, dansa i expressió corporal
6	OB6	Activitats de reflexió, de caire social i transcendent
7	OB7	Esports i jocs moguts
8	OB8	Temps lliure no dirigit
9	OB9	Quotidià
10	OB10	Celebració de festes populars i tradicionals

Font: Elaboració pròpia.

B. Elaboració de l'instrument

La implicació de l'investigador dins del centre d'esplai, del qual en forma part com a monitor i sent-ne el seu director, facilita la planificació, organització i disseny de les diferents activitats a analitzar. Val a dir que en cap cas s'ha intervingut en el programa d'activitats que els propis monitors del grup d'edat havia elaborat per al curs 2013-2014, període en què s'han dut a terme les observacions, tot i que sí que s'ha participat en la concreció i preparació final de les activitats a observar, per tal de poder formar part d'una manera més activa en la seva realització amb els infants.

D'aquesta manera, doncs, s'han escollit per dur a terme les observacions de les activitats programades que corresponen amb les deu tipologies d'activitats descrites i recollides en la taula 4.3. Així com els monitors sí que coneixien la tasca que estava duent a terme l'investigador, aquest va ser presentat davant dels infants com a un monitor més, fet que no els va sorprendre, degut a la seva proximitat. Aquest fet persegueix que els participants no modifiquin substancialment el seu comportament, degut a la presència d'un subjecte estrany, tot intentat garantir, així, la màxima puresa en l'observació.

Pel que fa al registre de la informació, aquesta es duu a terme mitjançant un diari de camp, on es deixa constància d'aquells aspectes més rellevants i destacables, recollits al llarg de cadascuna de les sessions observades. Aquestes anotacions s'efectuen, sempre que és possible, just després de finalitzar l'activitat, deixant passar el menor espai de temps possible. En algunes ocasions, fins i tot, es duu a terme alguna anotació en el mateix transcurs de l'activitat, sense que això afecti al correcte desenvolupament d'aquesta i sense consciència d'aquest fet per part dels seus participants (Corbetta, 2003; Massot et al., 2012).

C. Anàlisi de dades

Amb la finalitat d'analitzar les observacions efectuades i facilitar la posterior comparació amb les dades obtingudes mitjançant les altres tècniques de recollida, es prenen com a referència les mateixes categories d'anàlisi i indicadors establerts en l'anàlisi de les entrevistes, concretades en la taula 4.5. Posteriorment, es duu a terme una revisió de les notes obtingudes al llarg de les sessions observades, una per a cada tipologia d'activitat. Per tal de facilitar l'anàlisi i interpretació de les dades s'elabora una graella per a cada observació (annex 7.1), on es deixa constància de totes les referències observades, pel que fa a cadascuna de les diferents categories d'anàlisi. A continuació, i per tal d'oferir una visió global d'aquesta informació que condueixi a la redacció dels resultats, s'agrupa la informació de totes les observacions, elaborant una graella per a cadascuna de les diferents categories d'anàlisi (annex 7.2).

4.6. CRITERIS DE RIGOR CIENTÍFIC

Tal com recullen Latorre et al. (1996), la metodologia qualitativa estableix diferents criteris regulatius, emprats per validar científicament la informació obtinguda i les dades recollides:

- *Credibilitat*: Demostrar que la investigació s'ha dut a terme de manera pertinent, garantint que el tema va ser identificat i descrit amb exactitud.
- *Transferibilitat*: La investigació qualitativa evita les generalitzacions basant-se en el principi que tots els fenòmens socials o de conducta depenen d'un context donat. Busca descripcions o interpretacions d'un context donat, enunciats ideogràfics o rellevants per a aquest esmentat context.
- *Dependència*: La metodologia qualitativa es preocupa per l'estabilitat de la informació, però té en compte les condicions canviants en el fenomen escollit, així com els canvis en el disseny creats per la major comprensió de la situació.
- *Confirmabilitat*: Consisteix en confirmar la informació, la interpretació dels significats i la generació de conclusions.

En la taula 4.7 es presenten aquests criteris de rigor, tot exposant la seva correspondència amb els emprats en la metodologia quantitativa.

Taula 4.7. Criteris de rigor de les metodologies quantitativa i qualitativa

CRITERI	METODOLOGIA QUANTITATIVA	METODOLOGIA QUALITATIVA
VALOR VERITAT Isomorfisme entre les dades recollides i la realitat	Validesa interna	Credibilitat
APLICABILITAT Possibilitat d'aplicar els descobriments a altres contextos	Validesa externa	Transferibilitat
CONSISTÈNCIA Grau en què es repetirien els resultats si es tornés a replicar la investigació	Fiabilitat	Dependència
NEUTRALITAT Seguretat que els resultats no estan esbiaixats	Objectivitat	Confirmació

FONT: Adaptació Lincoln & Guba (1985).

Atenent a aquest criteris, i començant per la **credibilitat**, val a dir que l'estudi s'ha perllongat al llarg de tres cursos, fet que ha permès aprofundir en la realitat dels esplais actuals. A més a més, la triangulació ha estat bàsica en el disseny de recollida de la informació, tant pel que fa als subjectes com a les tècniques emprades. Pel que fa als subjectes, s'ha intentat que estiguessin representats d'una o d'altra manera, tots els col·lectius implicats en l'esplai: infants, famílies, monitors, directors, etc. També s'ha comptat amb la informació aportada per mestres amb alguna relació dins del món de l'esplai, així com experts que, per algun motiu, destaquen en aquest camp de l'educació no formal. Pel que fa a les tècniques, l'estudi garanteix la recollida d'informació a través d'una gran varietat d'aquestes: qüestionaris, entrevistes a diversos perfils i observacions participants.

Seguint el criteri de **transferibilitat**, i tenint en compte les seleccions de les mostres d'estudi, val a dir que en els qüestionaris, tal com s'ha descrit anteriorment, s'ha perseguit en tot moment la seva representativitat, atenent a criteris purament estadístics. Contràriament, tal com descriu la metodologia qualitativa, pel que fa a les entrevistes i a les observacions participants, s'ha intentat maximitzar la quantitat d'informació recollida, per tal de donar llum als fenòmens o situacions i establir allò que és comú o específic dels esplais. D'aquesta manera, s'ha comptat amb aquells informants que l'investigador ha considerat que podien aportar més informació, dins del seu determinat perfil. Amb tot, sempre s'ha pretès recollir la màxima informació possible sobre el fenomen d'estudi, per tal de poder transferir els resultats al conjunt dels esplais de Catalunya.

Pel que fa al criteri de **dependència**, aquest estudi deixa constància de manera minuciosa i detallada de les tècniques seguides per recollir la informació, així com les claus per a la seva anàlisi i interpretació. D'aquesta manera, doncs, s'ofereix la possibilitat de poder replicar els processos seguits en futurs estudis similars. Finalment, i seguint el criteri de **confirmabilitat**, en tot moment s'intenta reflectir de la manera més fidel possible la informació aportada pels informants. És per això que es recullen cites textuais aportades per les persones entrevistades, descripcions precises de les observacions

participants realitzades, etc. A més a més, es contrasten totes les dades obtingudes amb la revisió teòrica de l'objecte d'estudi, revisant les aportacions d'autors rellevants sobre el tema.

Val a dir, finalment, que tant pel que fa a gran part dels models d'entrevistes, com als qüestionaris, tal com s'ha exposat anteriorment, s'ha dut a terme una **prova pilot**, per acabar de definir i preparar la posterior implementació d'aquests instruments de recollida de dades.

Criteris de rigor científic en els qüestionaris

Tot seguit, es descriuen els procediments que s'han seguit, per tal de garantir el rigor científic específicament en els qüestionaris, tant l'adreçat als mestres, com el dirigit als directors. Pel que fa a la **fiabilitat**, aquesta es defineix com l'absència d'error de mesura, és a dir, la consistència o l'estabilitat de les mesures quan el procés de mesura es repeteix. Si existeix molta variabilitat en la mesura d'un objecte es considera que els valors són imprecisos i poc fiables. Si un mateix subjecte contesta un test repetidament en les mateixes condicions, la variabilitat indica la seva fiabilitat.

Per a l'estudi de la fiabilitat, l'opció més correcta i eficient seria poder realitzar infinites vegades el mateix test a un subjecte, per tal de comprovar que les seves puntuacions no són gaire diferents, però degut a aquesta impossibilitat cal escollir entre altres procediments. El més similar a la idea que s'exposa és el test-retest, fet que implica la dificultat de realitzar més d'un test a un subjecte, sense que aquest estigui condicionat per les respostes escollides en un test anterior, i és per això que no s'ha considerat com apropiat. El test paral·lel s'ha descartat, ja que realitzar dos tests molt similars té un grau de dificultat molt elevat i no assegura, en aquest cas, que els resultats aconseguits siguin vàlids. Amb tot, la fiabilitat s'ha estudiat a partir de la consistència interna del test, amb l'alfa de Cronbach.

Per calcular l'alfa de Cronbach cal tenir en compte la suma de les variàncies dels ítems ($\sum S_j^2$) i la variància total del test (S_x^2). La lletra "n" és el nombre d'ítems total i, d'aquesta manera, es pot aplicar la fórmula següent:

$$\alpha = \frac{n}{n-1} \cdot \left(1 - \frac{\sum S_j^2}{S_x^2} \right)$$

Per assegurar que l'estudi és fiable l'alfa de Cronbach ha de ser superior a 0,75. Tot seguit, es presenten els resultats obtinguts per als dos qüestionaris:

- *Qüestionari mestres*: $\alpha = 0,870$
- *Qüestionari directors*: $\alpha = 0,855$

Donat que en ambdós casos $\alpha > 0,75$ es pot concloure que l'estudi és fiable per als dos qüestionaris analitzats.

D'altra banda, en ambdós qüestionaris s'ha perseguit la **representativitat** de la mostra, tal com s'ha descrit anteriorment en els apartats destinats a presentar cadascun dels instruments de recerca. D'aquesta manera, doncs, s'assegura que les mostres són representatives, segons el nivell de confiança i l'error fixats, en els dos models de qüestionaris emprats en aquest estudi.

4.7. ASPECTES ÈTICS DE LA INVESTIGACIÓ

Els aspectes ètics adquireixen una rellevància destacada dins el camp de la investigació social i educativa, fet pel qual cal tenir present diverses consideracions i pautes a seguir. Primerament, el procés de recollida de dades ha comptat amb la implicació, tant de persones adultes, com de menors. És per això que, en tot moment, es garanteix el respecte a la intimitat de tots els participants en la investigació, obviant qualsevol referència explícita a les seves identitats i dades personals, tot emprant, si s'escau, únicament les seves inicials del nom i cognoms, així com un codi associat a cada informant.

Val a dir que en totes les fases de la recollida d'informació les persones implicades han estat assabentades sobre els objectius de la investigació i se'ls ha facilitat la possibilitat de formular preguntes, dubtes o qualsevol altre aclariment que consideressin oportú. D'aquesta manera, l'annex 8 recull els correus electrònics que es van redactar amb aquesta finalitat, adreçats als següents informants:

- Centres d'esplai de Catalunya, per tal que contestessin el qüestionari sobre les dades bàsiques de l'entitat.
- Directors dels esplais de Catalunya que configuren la població general de l'estudi, per tal que facilitessin les dades de contacte d'aquells mestres que formen part de l'equip de monitor de l'esplai o que n'haguessin format part al llarg del curs anterior o, en cas contrari, que indiquessin que no comptaven amb ningú amb aquest perfil.
- Mestres que configuren la població general de l'estudi, per tal que contestessin el qüestionari adreçat al seu perfil.
- Directors dels esplais de Catalunya que configuren la població general de l'estudi, per tal que contestessin el qüestionari final adreçat al seu perfil.

En el cas d'aquests dos darrers correus electrònics s'ha optat per no enviar-lo de manera massiva, sinó personalitzant el nom del seu destinatari i el centre d'esplai, per tal de crear una comunicació més propera.

D'altra banda, també es van fer saber els objectius de la investigació a totes les persones a les quals se'ls va realitzar l'entrevista, tot sol·licitant el seu

consentiment informat i amb el compromís explícit que les dades proporcionades es farien servir únicament en el procés de recerca d'aquesta tesi doctoral, que en cap cas se cedirien a terceres persones i que en tot moment es mantindria el seu anonimats. Aquesta carta de presentació s'ha acompanyat de la corresponent autorització, adreçada als informants adults o, en cas dels menors, als seus representants legals (mares i pares), tal com recull el mateix annex 5. Pel que fa a les observacions participants dutes a terme al Centre d'Esplai Mainada (Santa Coloma de Gramenet), tant la direcció del centre, com l'equip de monitors van ser assabentats dels objectius de la investigació i van estar explícitament d'acord en participar d'aquest estudi.

5. RESULTATS

En aquest capítol es presenten els resultats obtinguts a través de l'anàlisi de la informació recollida a l'estudi. Es començarà, doncs, amb els resultats de les dades quantitatives (qüestionari adreçat a mestres i directors dels centres d'esplai). A continuació s'exposaran el resultat de l'anàlisi de les entrevistes a disset informants de diversos perfils. Finalment, es posarà l'èmfasi en les evidències més significatives, obtingudes a través de les observacions efectuades a cadascuna de les deu tipologies d'activitats descrites en el capítol anterior.

5.1. QÜESTIONARIS

L'anàlisi dels qüestionaris s'ha efectuat d'una manera conjunta, tot integrant les dades dels mestres i dels directors d'esplai. D'aquesta manera, a través del qüestionari adreçat als mestres es podrà definir el model competencial de cadascuna de les deu tipologies d'activitats descrites en el capítol anterior, és a dir, la intensitat amb què es desenvolupen les diferents competències i subcompetències en cadascuna de les activitats. A partir d'aquí, i gràcies al qüestionari dels directors, s'establirà la freqüència amb què es duen a terme aquestes activitats. El creuament d'aquestes dues informacions aportarà el model competencial que es desenvolupa dins la tasca educativa dels centres d'esplai en general. Posteriorment, aquesta informació es compararà amb les dades que, tant mestres com directors, han aportat quan se'ls hi ha preguntat de manera directa la intensitat amb què consideren que es treballen les diferents subcompetències en general en els centres d'esplai.

Primerament, i per tal de determinar la intensitat amb què es treballen les diferents subcompetències per a cadascuna de les deu tipologies d'activitats, s'ha dut a terme una anàlisi de les medianes per a cada variable, donat que les respostes estaven plantejades mitjançant una escala de Likert. A continuació, l'estudi de les medianes corresponents a cada grup de subcompetències ha permès extreure la mediana general de cadascuna de les vuit competències bàsiques. És d'aquesta manera com s'ha establert el model competencial de les deu tipologies d'activitats plantejades. Cal recordar que aquestes medianes corresponen a la intensitat amb què es treballa cada competència o subcompetència per a les diferents tipologies d'activitats, essent 1 gens, 2 poc, 3 bastant i 4 molt. En les taules 5.1 i 5.2 es presenta el resum d'aquestes dades, detallades més àmpliament en les corresponents fitxes elaborades per a cada tipologia d'activitat, recollides en l'annex 9. En les esmentades taules s'han ressaltat en color verd aquelles medianes que corresponen a una intensitat elevada i en color vermell aquelles corresponents a intensitats més baixes.

Taula 5.1. Mediane de la intensitat amb què es treballen les subcompetències en cada activitat

	A1: Tallers	A2: Activitats mediambientals i relacionades amb la natura	A3: Activitats culturals	A4: Gimcanes i grans jocs	A5: Música, dansa i expressió corporal	A6: Activitats de reflexió, de caire social i transcendent	A7: Esport i jocs moguts	A8: Temps lliure no dirigit	A9: Celebració de festes populars i tradicionals	A10: Quotidià
CB1a	2	2	3	3	1	3	1	1	2	2
CB1b	2	1	2	2	1	3	1	1	2	2
CB1c	3	3	4	4	3	4	3	4	3	4
CB1d	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3
CB1e	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2
CB2a	3	2	4	2	3	3	1	1	3	2
CB2b	4	2	3	2	4	3	2	2	3	3
CB3a	2	1	2	1	2	2	1	1	2	1
CB3b	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2
CB3c	2	2,5	3	2	2	3	1	2	2	2
CB4a:	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2
CB4b	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2
CB4c:	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3
CB5a	3	3	3	3	4	4	3	3	2	3
CB5b	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4
CB5c	3	2	2	3	2	3	2	3	2	3
CB6a	4	4	3,5	3	3	4	3	4	3	4
CB6b	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
CB6c	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
CB7a	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4
CB7b	2	3	2	2	1	2	2	2	2	2
CB7c	3	4	3,5	3	2	4	3	3	3	3
CB8a	2	4	4	3	3	4	2	3	4	3
CB8b	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4
CB8c	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3

FONT: Elaboració pròpia.

Taula 5.2. Mediane de la intensitat amb què es treballen les competències en cada activitat

	A1: Tallers	A2: Activitats mediambientals i relacionades amb la natura	A3: Activitats culturals	A4: Gimcanes i grans jocs	A5: Música, dansa i expressió corporal	A6: Activitats de reflexió, de caire social i transcendent	A7: Esport i jocs moguts	A8: Temps lliure no dirigit	A9: Celebració de festes populars i tradicionals	A10: Quotidià
CB1	2	2	3	3	2	3	1	1	2	2
CB2	3,5	2	3,5	2	3,5	3	1,5	1,5	3	2,5
CB3	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2
CB4	2	3	2	3	2	2	2	2	2	2
CB5	3	3	3	3	3	4	3	3	2	3
CB6	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
CB7	3	4	3,5	3	2	3	3	3	3	3
CB8	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3

FONT: Elaboració pròpia.

De l'observació d'aquestes taules es desprenen aquelles activitats que porten associades el desenvolupament concret d'alguna competència amb molta intensitat (sens perjudici que també es treballin d'altres amb una intensitat menor):

- *Tallers:*
 - o Competència artística i cultural (CB2).
- *Activitats mediambientals i relacionades amb la natura:*
 - o Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic (CB7).
 - o Competència social i ciutadana (CB8).
- *Activitats culturals:*
 - o Competència artística i cultural (CB2).
 - o Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic (CB7).
 - o Competència social i ciutadana (CB8).
- *Música, dansa i expressió cultural:*
 - o Competència artística i cultural (CB2).
- *Activitats de reflexió, de caire social i transcendent:*
 - o Competència d'aprendre a aprendre (CB5).
 - o Competència social i ciutadana (CB8).

A més a més, també s'aprecia com el tractament de la informació i competència digital (CB3) i la competència matemàtica (CB4) són les dues competències amb menys incidència dins el treball que es desenvolupa a través de les deu tipologies d'activitats detallades.

Després d'aquesta primera anàlisi, cal determinar la freqüència amb què es duen a terme cadascuna de les diferents tipologies d'activitats, per tal d'establir la rellevància amb què compten les subcompetències associades anteriorment, dins de la globalitat de la tasca educativa que es desenvolupa als centres d'esplai. Aquesta informació s'ha extret a partir de les dades recollides en el qüestionari adreçat als directors on, de la mateixa manera que en el cas anterior, es duu a terme a través de l'anàlisi de la seva corresponent escala Likert, essent 1 mai, 2 gairebé mai, 3 algunes vegades, 4 sovint i 5 molt sovint. En la taula 5.3 es presenta, per a cadascuna de les diferents tipologies

d'activitats, el nombre de subjectes que han manifestat les diferents opcions de resposta, el percentatge que representa i la corresponent mediana. Aquesta mateixa informació també s'ofereix de manera gràfica en les fitxes d'activitats esmentades anteriorment i recollides en l'annex 9.

Taula 5.3. Freqüència amb què es desenvolupen les diferents activitats

	Mai 1		Gairebé mai 2		Algunes vegades 3		Sovint 4		Molt sovint 5		Md
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
A1	0	0	1	0,8	44	34,1	61	47,3	23	17,8	4
A2	0	0	7	5,4	55	42,6	54	41,9	13	10,1	4
A3	0	0	16	12,4	71	55,0	35	27,2	7	5,4	3
A4	0	0	0	0	10	7,8	33	25,2	86	65,6	5
A5	1	0,8	15	11,6	35	27,1	53	41,1	25	19,4	4
A6	1	0,8	5	3,9	37	28,7	54	41,9	32	24,8	4
A7	0	0	1	0,8	2	1,6	31	24,0	95	73,6	5
A8	1	0,8	26	20,2	43	33,3	37	28,7	22	17,1	3
A9	0	0	8	6,2	39	30,2	53	41,1	29	22,5	4
A10	0	0	3	2,3	22	17,1	52	40,3	52	40,3	4

FONT: Elaboració pròpia.

A tenor d'aquests resultats oferts pels directors, i posant l'èmfasi en l'estudi de les medianes, es pot afirmar que les activitats que es desenvolupen amb més freqüència, molt sovint, en els centres d'esplai són les gimcanes i grans jocs (A4), així com els esports i jocs moguts (A7). Les activitats que es desenvolupen sovint configuren el grup més nombrós: els tallers (A1), les activitats mediambientals i relacionades amb la natura (A3), les de reflexió, de caire social i transcendent (A6), la celebració de festes populars i tradicionals (A9) i el quotidià (A10). Finalment, les activitats que es desenvolupen algunes vegades són les activitats culturals (A3) i el temps lliure no dirigit (A8). Val a dir que no hi ha cap tipologia d'activitat que es consideri que es desenvolupa gairebé mai o mai.

Després de conèixer el model competencial de cada activitat i la freqüència amb què es desenvolupa cadascuna d'elles, el següent pas és integrar tota aquesta informació, per tal d'elaborar el model competencial general de l'esplai, una de les principals aportacions d'aquest estudi, és a dir, la intensitat amb què cada competència i subcompetència es treballa en el global de la seva tasca educativa. Tal com s'ha exposat anteriorment, totes les activitats no es desenvolupen amb la mateixa freqüència i, per tant, cal ponderar la intensitat amb què es desenvolupen les diferents subcompetències de cada tipologia d'activitat, segons el temps que se li dedica a cadascuna d'elles, sempre a partir de l'anàlisi de les seves medianes. Amb tot, com recullen les taules 5.4 i 5.6, és així com s'extreu de la manera més acurada i precisa possible el model de subcompetències que es treballa als esplais. Finalment, l'estudi de les medianes corresponents a cada grup de subcompetències ha permès extreure la mediana general de cadascuna de les vuit competències bàsiques (taula 5.5).

Taula 5.4. Intensitat amb què es desenvolupen les subcompetències

Molta (Md=4)	CB1c: Comunicar-se oralment
	CB8b: Cooperar i conviure emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques
Bastant (Md=3)	CB1d: Interactuar en contextos plurilingües i interculturals
	CB1e: Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals
	CB2a: Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques
	CB2b: Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se
	CB3c: Transformar la informació en coneixement
	CB4c: Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social
	CB5a: Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques, etc.
	CB5b: Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge
	CB5c: Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina
	CB6a: Adquirir i aplicar valors i actituds personals.
	CB6b: Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes
	CB6c: Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres
	CB7a: Interactuar amb l'espai físic
	CB7c: Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius
CB8a: Comprendre la realitat social en què es viu	
CB8c: Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora	
Poca (Md=2)	CB1a: Comprendre allò que es llegeix
	CB3a: Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació
	CB3b: Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació
	CB4a: Produir i interpretar diferents tipus d'informació
	CB4b: Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat
Gens (Md=1)	CB1b: Expressar-se de manera escrita
	CB7b: Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica

FONT: Elaboració pròpia.

Taula 5.5. Intensitat amb què es desenvolupen les competències bàsiques

Bastant (Md=3)	CB1: Competència en comunicació lingüística i audiovisual
	CB2: Competència artística i cultural
	CB5: Competència d'aprendre a aprendre
	CB6: Competència d'autonomia i iniciativa personal
	CB7: Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
	CB8: Competència social i ciutadana
Poca (Md=2)	CB3: Tractament de la informació i competència digital
	CB4: Competència matemàtica

FONT: Elaboració pròpia.

Taula 5.6. Intensitat amb què es desenvolupen les subcompetències dins la seva competència bàsica

CB1: COMPETÈNCIA EN COMUNICACIÓ LINGÜÍSTICA I AUDIOVISUAL	
Md = 4	CB1c: Comunicar-se oralment
Md = 3	CB1d: Interactuar en contextos plurilingües i interculturals
	CB1e: Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals
Md = 2	CB1a: Comprendre allò que es llegeix
Md = 1	CB1b: Expressar-se de manera escrita
CB2: COMPETÈNCIA ARTÍSTICA I CULTURAL	
Md = 3	CB2a: Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques
	CB2b: Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se
CB3: TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL	
Md = 3	CB3c: Transformar la informació en coneixement
Md = 2	CB3a: Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació
	CB3b: Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació
CB4: COMPETÈNCIA MATEMÀTICA	
Md = 3	CB4c: Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social
Md = 2	CB4a: Produir i interpretar diferents tipus d'informació
	CB4b: Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat
CB5: COMPETÈNCIA D'APRENDRE A APRENDRE	
Md = 3	CB5a: Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques, etc.
	CB5b: Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge
	CB5c: Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina
CB6: COMPETÈNCIA D'AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL	
Md = 3	CB6a: Adquirir i aplicar valors i actituds personals.
	CB6b: Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes
	CB6c: Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres
CB7: COMPETÈNCIA EN EL CONEIXEMENT I LA INTERACCIÓ AMB EL MÓN FÍSIC	
Md = 3	CB7a: Interactuar amb l'espai físic
	CB7c: Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius
Md = 1	CB7b: Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica
CB8: SOCIAL I CIUTADANA	
Md = 4	CB8b: Cooperar i conviure emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques
Md = 3	CB8a: Comprendre la realitat social en què es viu
	CB8c: Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora

FONT: Elaboració pròpia.

Atenent a la informació que aporten les taules presentades anteriorment, totes les competències es treballen amb bastanta intensitat, exceptuant el tractament de la informació i competència digital (CB3) i la competència matemàtica (CB4), el desenvolupament de les quals és poc. Si es fixa la mirada en les diferents subcompetències, es pot apreciar com destaquen per sobre de les altres la de comunicar-se oralment (CB1c) i la de cooperar i conviure emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques (CB8b), que es treballen ambdues amb molta intensitat. En l'altre extrem, no es desenvolupen gens les subcompetències d'expressar-se de manera escrita (CB1b) i la de valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica (CB7b).

Amb tot, aquestes taules representen el model competencial general de l'esplai, és a dir, la intensitat amb què es treballen les diferents competències i subcompetències dins del global de la tasca educativa que es desenvolupa, elaborat a partir de les freqüències amb què es duen a terme les diferents tipologies d'activitats. D'altra banda, cal recordar que, tant el qüestionari adreçat als mestres, com el dels directors, també incloïa una escala Likert per valorar amb quina intensitat considerava cada col·lectiu que es treballava cada subcompetència de manera general en el desenvolupament de l'esplai, fet que ha possibilitat elaborar dos models competencials més. D'aquesta manera, doncs, es pretén contrastar el model competencial obtingut a partir de les activitats, amb els models obtinguts preguntant de manera directa a mestres i directors d'esplai, per tal de valorar si existeixen diferències significatives o si les aportacions gaudeixen de consistència després de triangular les dades.

Tal com es presenta en la taula 5.7 i en les gràfiques 5.1 i 5.2, realment les diferències entre aquests tres models elaborats (freqüència en el desenvolupament de cada activitat i pregunta directa a mestres i directors d'esplai) són escasses i poc significatives, ja que en cap cas hi ha més d'un valor de diferenciació entre les medianes obtingudes en cadascuna de les subcompetències i competències en els tres models. Crida l'atenció, però, que en cinc de les vuit competències bàsiques –competència en comunicació lingüística i audiovisual (CB1), competència d'aprendre a aprendre (CB5),

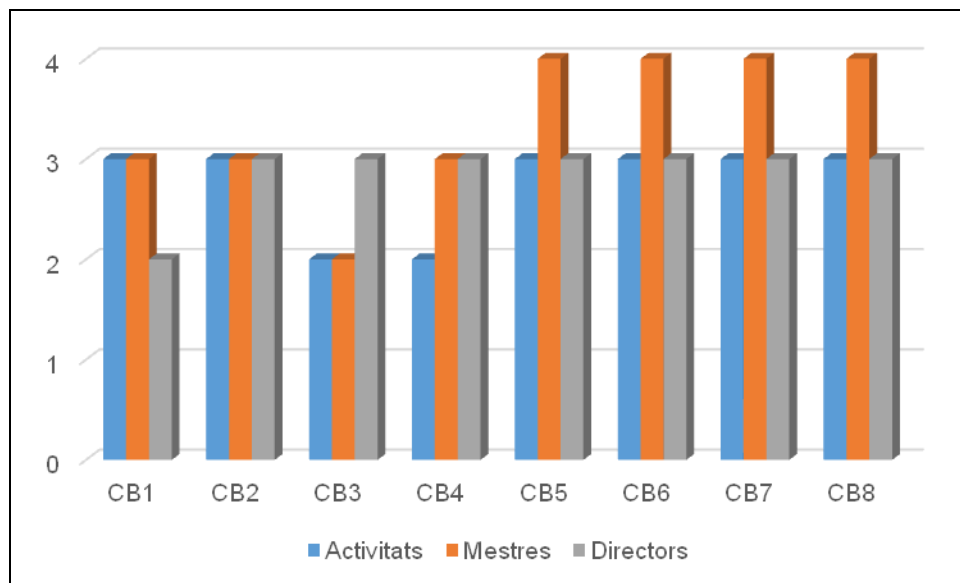
competència d'autonomia i iniciativa personal (CB6), competència en el coneixement i la interacció amb el món físic (CB7) i competència social i ciutadana (CB8)– els directors han valorat un punt per sota que els mestres la intensitat amb què aquestes es treballaven i només en una competència –tractament de la informació i competència digital (CB3)– els directors han valorat aquesta intensitat en el seu treball un punt per sobre. Aquest fet pot ser atribuïble a una excessiva autocrítica per part dels directors, pel que fa a la tasca que hi desenvolupen, on, tot i valorar que sí que treballen les diferents subcompetències plantejades, tenen la sensació que sempre s'hi pot fer més.

Taula 5.7. Comparativa entre els tres models competencials de l'esplai

		ACTIVITATS		MESTRES		DIRECTORS	
CB1	CB1a	2	3	3	3	3	2
	CB1b	1		2		2	
	CB1c	4		4		4	
	CB1d	3		3		2	
	CB1e	3		2		2	
CB2	CB2a	3	3	3	3	3	3
	CB2b	3		3		3	
CB3	CB3a	2	2	2	2	2	3
	CB3b	2		2		3	
	CB3c	2		3		3	
CB4	CB4a:	2	2	3	3	3	3
	CB4b	2		3		2	
	CB4c:	3		3		3	
CB5	CB5a	3	3	4	4	3	3
	CB5b	3		4		4	
	CB5c	3		3		3	
CB6	CB6a	3	3	4	4	4	3
	CB6b	3		3		3	
	CB6c	3		4		3	
CB7	CB7a	3	3	4	4	4	3
	CB7b	1		2		2	
	CB7c	3		4		3	
CB8	CB8a	3	3	4	4	3	3
	CB8b	4		4		3	
	CB8c	3		4		3	

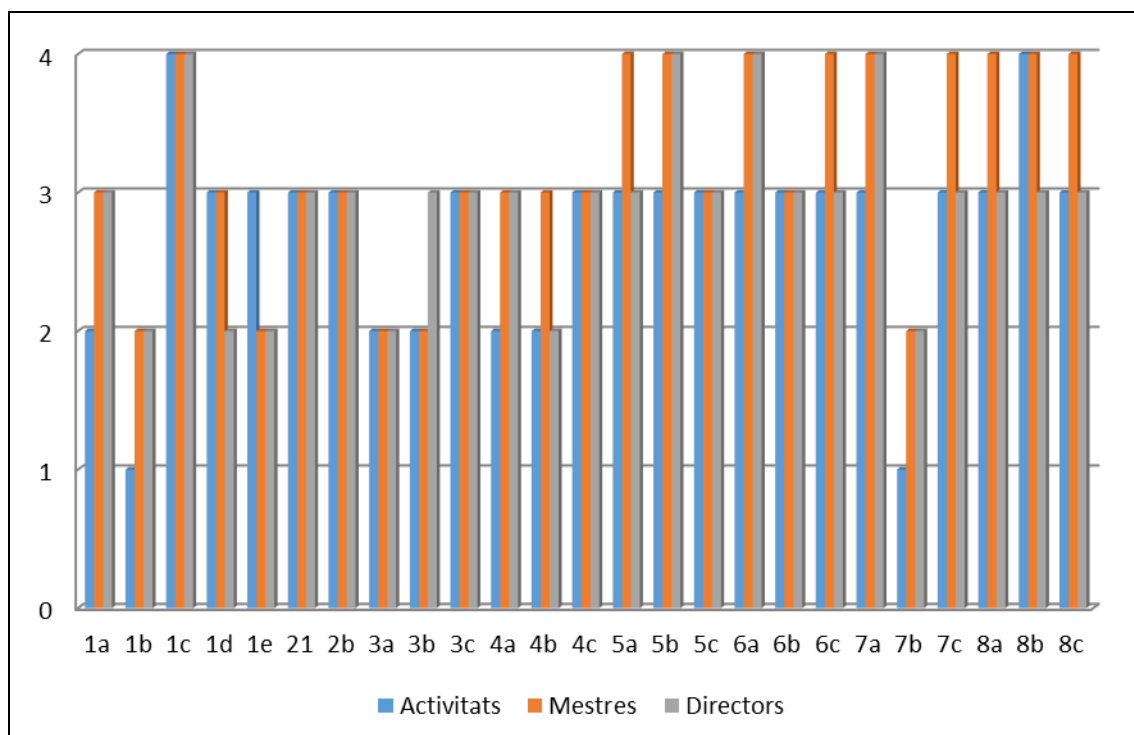
FONT: Elaboració pròpia.

Gràfica 5.1. Comparativa entre competències bàsiques



FONT: Elaboració pròpia.

Gràfica 5.2. Comparativa entre subcompetències bàsiques



FONT: Elaboració pròpia.

Tot seguit, s'analitzarà si existeixen diferències estadísticament significatives, pel que fa a la freqüència amb què es desenvolupen les deu tipologies d'activitats, atenent als següents condicionants dels esplais:

- *Ideari del centre*: Laic o confessional.
- *Tipologia de població on s'ubica el centre d'esplai*: Urbà, semiurbà o rural.
- *Nivell socioeconòmic dels participants*: Baix, mig o alt.

Les dades que es presenten a continuació apunten, tal com es detallarà, algunes diferències en la freqüència de determinades activitats, atenent als factors descrits anteriorment que, tot i matisar i concretar el model competencial general, en cap cas el modifiquen significativament. Amb tot, les principals aportacions a destacar són les següents:

- *Segons el seu ideari*:

Els esplais confessionals duen a terme amb major freqüència que els esplais laics les següents activitats:

- Música, dansa i expressió cultural.
- Celebració de festes populars i tradicionals.
- Quotidià.

- *Segons la seva població*:

A mesura que es passa d'un esplai urbà a un de rural augmenta la freqüència amb què es realitza la següent activitat:

- Activitats mediambientals i relacionades amb la natura.

Tot i això, al mateix temps disminueix la freqüència amb què es duen a terme aquestes altres activitats:

- Gimcanes i grans jocs.
- Esports i jocs moguts.

- *Segons el nivell socioeconòmic majoritari dels participants*:

Els esplais amb un nivell socioeconòmic majoritàriament baix dels seus participants duen a terme amb major freqüència que els esplais amb participants amb un nivell socioeconòmic mig o alt la següent activitat:

- Temps lliure no dirigit.

Freqüència en la realització de les activitats segons el seu ideari

Primerament, cal comprovar si cadascuna de les deu tipologies d'activitats es distribueix com a una normal en les respostes dels directors, segons la tipologia de l'ideari del seu esplai, és a dir, laic o confessional, abans de determinar si cal dur a terme l'anàlisi de les dades mitjançant proves paramètriques (tots dos grups es distribueixen com a una normal) o amb proves no paramètriques (un o els dos grups no es distribueixen com a una normal). En aquest cas, s'aplicarà la prova de Kolmogorov-Smirnov amb la següent hipòtesi:

$$\begin{cases} H_0: \text{La variable és normal} \\ H_1: \text{La variable no és normal} \end{cases}$$

Amb NC del 95%, si $p - \text{value} > 0,05$ RH_0 , La variable és normal

Segons el tipus d'ideari (laic o confessional), cap de les activitats es distribueix com a una normal, ja que cap de les significacions corresponents a cadascuna de les activitats en els dos grups analitzats és superior a 0,05. El fet de rebutjar la hipòtesi nul·la implica haver de realitzar una prova no paramètrica. Tractant-se d'una variable qualitativa (ideari), dicotòmica (laic i confessional), de grups independents (els esplais són laics o confessionals) es pot emprar la prova U de Mann-Whitney. Aquesta prova no treballa amb la mitjana poblacional, sinó amb la mediana mostral. En aquest cas, es plantejarà per a cada activitat la mateixa hipòtesi, tot fixant el nivell de confiança al 95%, és a dir, l'alfa serà igual a 0,05:

Hi ha diferències entre activitats segons l'ideari?

$$\begin{cases} H_0: Md_1 = Md_2 & \text{No. Les diferències són degudes a l'atzar (sig. $\geq 0,05$)} \\ H_1: Md_1 \neq Md_2 & \text{Si. Les diferències són estadísticament significatives (sig. $< 0,05$)} \end{cases}$$

Taula 5.8. Prova U de Mann-Whitney per a les diferents activitats segons l'ideari de l'esplai

		\bar{x} rang	Significació
Tallers	Laic	70,46	0,098
	Confessional	60,40	
Activitats mediambientals i relacionades amb la natura	Laic	68,76	0,254
	Confessional	61,83	
Activitats culturals	Laic	67,35	0,467
	Confessional	63,02	
Gimcanes i Grans jocs	Laic	64,14	0,773
	Confessional	65,72	
Música, dansa i expressió corporal	Laic	54,86	0,003
	Confessional	73,54	
Activitats de reflexió, de caire social i transcendent	Laic	63,81	0,725
	Confessional	66,00	
Esports i jocs moguts	Laic	65,98	0,720
	Confessional	64,17	
Temps lliure no dirigit	Laic	70,58	0,106
	Confessional	60,20	
Quotidià	Laic	56,33	0,010
	Confessional	72,31	
Celebració de festes populars i tradicionals	Laic	65,14	0,003
	Confessional	73,31	

FONT: Elaboració pròpia.

Després de la realització de l'estadístic de contrast U de Mann-Whitney per a cadascuna de les activitats i segons l'ideari, s'observa que les diferències respecte a les medianes són estadísticament significatives ($\text{sig.} < 0,05$) en tres tipologies d'activitats (taula 5.8), és a dir, hi ha diferències no atzaroses respecte a la seva freqüència de realització entre els esplais laics i els confessionals, fet que porta a rebutjar la hipòtesi nul·la en els casos següents:

- Música, dansa i expressió corporal.
- Celebració de festes populars i tradicionals.
- Quotidià.

Donat que l'estadístic de contrast U de Mann-Whitney s'obté a partir de la suma de rangs, en la mateixa taula 5.8 es pot apreciar en quin dels dos grups analitzats es duen a terme amb més freqüència les activitats que han obtingut diferències estadísticament significatives. S'observa, d'aquesta manera, que les diferències de la mitjana dels rangs segons l'ideari en cadascuna de les activitats són petites en aquelles on no s'ha rebutjat la hipòtesi nul·la. Contràriament, en els tres casos on s'ha rebutjat aquesta

hipòtesi nul·la les diferències de mitjanes dels rang són majors, amb un nombre molt més elevat en el grup confessional que en el grup laic, fet que porta a concloure que en els esplais confessionals es dedica més temps a activitats relacionades amb la dansa, la música i l'expressió corporal, amb la celebració de festes populars i tradicionals i amb el quotidià, que no pas als esplais amb un ideari laic.

Freqüència en la realització de les activitats segons la tipologia de la seva població

Primerament, igual que en el cas anterior, s'aplicarà la prova de Kolmogorov-Smirnov amb la següent hipòtesi:

$$\begin{cases} H_0: \text{La variable és normal} \\ H_1: \text{La variable no és normal} \end{cases}$$

Amb NC del 95%, si $p - \text{value} > 0,05$ RH_0 , La variable és normal

Segons el tipus de població on s'ubica l'esplai (urbà, semiurbà o rural), cap de les activitats es distribueix com a una normal, ja que cap de les significacions corresponents a cadascuna de les activitats en els tres grups analitzats és superior a 0,05. El fet de rebutjar la hipòtesi nul·la implica haver de realitzar una prova no paramètrica. Tractant-se d'una variable qualitativa (població), politèmica (urbà, semiurbà i rural), s'emprarà la prova Kruskal-Wallis, una extensió de la prova U de Mann-Whitney per a tres o més grups. En aquest cas, es plantejarà per a cada activitat la mateixa hipòtesi, tot fixant el nivell de confiança al 95%, és a dir, l'alfa serà igual a 0,05:

Hi ha diferències entre activitats segons el tipus de població on s'ubica l'esplai?

$$\begin{cases} H_0 & Md_1 = Md_2 & \text{No. Les diferències són degudes a l'atzar (sig. $\geq 0,05$)} \\ H_1 & Md_1 \neq Md_2 & \text{Si. Les diferències són estadísticament significatives (sig. $< 0,05$)} \end{cases}$$

Taula 5.9. Prova Kruskal-Wallis per a les diferents activitats segons la població de l'esplai

		\bar{x} rang	Significació
61,94Tallers	Urbà	64,01	0,701
	Semiurbà	71,33	
	Rural	62,88	
Activitats mediambientals i relacionades amb la natura	Urbà	61,94	0,020
	Semiurbà	74,03	
	Rural	106,25	
Activitats culturals	Urbà	66,63	0,102
	Semiurbà	63,06	
	Rural	30,25	
Gimcanes i Grans jocs	Urbà	67,50	0,039
	Semiurbà	57,67	
	Rural	31,13	
Música, dansa i expressió corporal	Urbà	64,07	0,786
	Semiurbà	70,33	
	Rural	65,75	
Activitats de reflexió, de caire social i transcendent	Urbà	66,69	0,414
	Semiurbà	58,81	
	Rural	47,75	
Esports i jocs moguts	Urbà	67,39	0,040
	Semiurbà	57,50	
	Rural	34,75	
Temps lliure no dirigit	Urbà	66,69	0,302
	Semiurbà	60,44	
	Rural	40,38	
Quotidià	Urbà	67,38	0,213
	Semiurbà	51,69	
	Rural	61,25	
Celebració de festes populars i tradicionals	Urbà	64,99	0,929
	Semiurbà	66,39	
	Rural	59,00	

FONT: Elaboració pròpia.

Es determina que les diferències respecte a les medianes són estadísticament significatives (sig. < 0,05) en tres tipologies d'activitats:

- Activitats mediambientals i relacionades amb la natura.
- Gimcanes i grans jocs.
- Esports i jocs moguts.

Donat que l'estadístic de contrast Kruskal-Wallis s'obté a partir de la suma de rangs, en la taula 5.9 es pot apreciar en quin dels tres grups analitzats es duen a terme amb més freqüència les activitats que han obtingut diferències estadísticament significatives. Pel que fa a les activitats mediambientals i relacionades amb la natura, tenen un sumatori de rangs que augmenta d'urbà a semiurbà, però encara augmenta amb major grandària de semiurbà a rural, fet que indica que a mesura que es passa d'una població urbana a una de més

rural, els esplais propis d'aquestes tipologies de poblacions augmenten la freqüència de realització d'activitats mediambientals i relacionades amb la natura. Per contra, en el cas de les gimcanes i grans jocs, així com en els esports i jocs moguts, la situació és la inversa, és a dir, a mesura que es passa d'un esplai de població urbana a un de població rural disminueix la freqüència en la seva realització. Així doncs, ambdós tipologies d'activitats es realitzen en major grau en entorns urbans que semiurbans i, en major mesura encara a semiurbans que a rurals.

Freqüència en la realització de les activitats segons el nivell socioeconòmic majoritari dels participants

Primerament, es torna a aplicar la prova de Kolmogorov-Smirnov amb la següent hipòtesi:

$$\begin{cases} H_0: \text{La variable és normal} \\ H_1: \text{La variable no és normal} \end{cases}$$

Amb NC del 95%, si $p - \text{value} > 0,05$ RH_0 , La variable és normal

El fet de rebutjar la hipòtesi nul·la en tots els casos implica haver de realitzar una prova no paramètrica. Tractant-se d'una variable qualitativa (nivell socioeconòmic), politòmica (alt, mig i baix), s'emprarà la prova Kruskal-Wallis, de la mateixa manera que en el cas descrit anteriorment, tot plantejant la següent hipòtesi:

Hi ha diferències entre activitats segons el nivell socioeconòmic dels seus participants?

$$\begin{cases} H_0 & Md_1 = Md_2 & \text{No. Les diferències són degudes a l'atzar (sig. $\geq 0,05$)} \\ H_1 & Md_1 \neq Md_2 & \text{Si. Les diferències són estadísticament significatives (sig. $< 0,05$)} \end{cases}$$

Taula 5.10. Prova Kruskal-Wallis per a les diferents activitats segons el nivell socioeconòmic de l'esplai

		\bar{x} rang	Significació
61,94Tallers	Alt	51,89	0,071
	Mig	69,93	
	Baix	65,79	
Activitats mediambientals i relacionades amb la natura	Alt	64,31	0,946
	Mig	64,39	
	Baix	66,63	
Activitats culturals	Alt	63,59	0,737
	Mig	63,55	
	Baix	68,72	
Gimcanes i Grans jocs	Alt	68,87	0,242
	Mig	67,42	
	Baix	57,67	
Música, dansa i expressió corporal	Alt	53,44	0,156
	Mig	67,24	
	Baix	69,56	
Activitats de reflexió, de caire social i transcendent	Alt	55,09	0,140
	Mig	64,76	
	Baix	72,88	
Esports i jocs moguts	Alt	68,00	0,257
	Mig	67,41	
	Baix	58,33	
Temps lliure no dirigit	Alt	61,50	0,041
	Mig	59,45	
	Baix	77,81	
Quotidià	Alt	61,98	0,857
	Mig	65,17	
	Baix	66,96	
Celebració de festes populars i tradicionals	Alt	69,94	0,253
	Mig	60,05	
	Baix	70,38	

FONT: Elaboració pròpia.

Es determina que les diferències respecte a les medianes són estadísticament significatives (sig. < 0,05) en només una tipologia d'activitat:

- Temps lliure no dirigit.

Donat que l'estadístic de contrast Kruskal-Wallis s'obté a partir de la suma de rangs, en la taula 5.10 es pot apreciar en quin dels tres grups analitzats es duen a terme amb més freqüència l'activitat que ha obtingut diferències estadísticament significatives. D'aquesta manera, es pot observar que no hi ha gran diferència entre el nivell socioeconòmic alt i mig, però sí que s'aprecien diferències estadísticament significatives en la freqüència amb què es duu a terme el temps lliure no dirigit en els esplais de nivell socioeconòmic baix, ja que és notablement superior als altres dos grups.

5.2. ENTREVISTES

Tot seguit es presenta una síntesi dels resultats obtinguts, mitjançant l'anàlisi de les entrevistes realitzades als 17 informants corresponents a 6 perfils diferents: 4 familiars (EF), 3 infants (EI), 4 monitors (EMO), 2 directors (ED), 2 docents (EME) i 2 experts (EE). Tal com s'ha presentat en el capítol anterior, amb la realització d'aquestes entrevistes es pretenia identificar quins elements de la tasca que es duu a terme en els esplais es relacionen amb les competències bàsiques de l'àmbit escolar i indagar quines activitats i competències serien pròpies de l'esplai i quines es comparteixen amb d'altres àmbits educatius. Amb aquests objectius, tal com es recull en l'annex 4, es van elaborar models d'entrevistes diferenciades per a cada perfil amb preguntes que giraven al voltant de tres grans blocs: l'esplai, l'escola i altres contextos educatius.

Primerament, en la taula 5.11 es fan constar els indicadors establerts en la taula 4.5 que s'han identificat en les transcripcions de les entrevistes de cadascun dels informants esmentats anteriorment, tal com es recullen en els annexos 6.1 i 6.2. D'aquesta manera, doncs, la citada taula ofereix una columna per a cadascun dels 17 informants, tot encapçalada pel seu codi identificatiu corresponent, i on es troben assenyalats quins dels 40 indicadors establerts s'han identificat en algun moment de l'anàlisi de la seva entrevista.

Taula 5.11. Indicadors identificats en les diferents entrevistes

	EF1	EF2	EF3	EF4	EI1	EI2	EI3	EMO1	EMO2	EMO3	EMO4	ED1	ED2	EME1	EME2	EE1	EE2
CB1a.1	X	X	X			X	X	X	X	X		X			X	X	X
CB1b.1	X	X		X	X					X		X				X	X
CB1c.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CB1d.1	X													X		X	
CB1e.1							X					X	X				
CB2a.1	X		X	X													
CB2a.2	X			X					X		X	X	X				X
CB2a.3	X						X										
CB2a.4	X	X		X		X			X	X	X	X					
CB2b.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CB2b.2		X		X			X				X	X	X			X	X
CB3a.1																	
CB3b.1																	
CB3b.2																	
CB3c.1																	
CB4a.1																	
CB4b.1			X	X						X		X	X		X	X	X
CB4c.1			X			X	X		X	X	X	X			X	X	X
CB5a.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CB5b.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X
CB5b.2	X	X	X		X	X	X			X	X	X	X		X	X	X
CB5b.3		X						X	X			X			X		X
CB5c.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CB6a.1	X	X	X						X	X	X	X	X	X	X	X	X
CB6a.2	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X
CB6b.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CB6c.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CB6c.2			X			X	X		X				X	X	X	X	X
CB7a.1	X		X	X			X		X	X	X	X	X			X	X
CB7a.2	X		X	X					X	X	X	X				X	
CB7a.3	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
CB7b.1		X	X	X					X			X	X		X	X	X
CB7c.1				X				X	X				X		X	X	
CB7c.2				X					X	X	X					X	
CB7c.3	X	X	X	X		X		X	X		X	X	X		X	X	X
CB8a.1	X													X		X	
CB8a.2	X	X		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CB8b.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CB8b.2		X	X			X								X	X	X	X
CB8c.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Font: Elaboració pròpia.

A continuació, amb la taula 5.12 es pretén donar un punt de vista global als resultats exposats en la taula anterior. En la columna “indicadors” es presenta el nombre d’informants que han identificat cadascun dels indicadors (N) sobre el total d’informants (T), així com el seu percentatge. La següent columna “subcategoria” fa referència al nombre d’indicadors identificats en cada subcategoria (Z) sobre el total d’indicadors possibles que es podien identificar (P) en aquella subcategoria, així com els percentatges que suposen. Finalment, i d’igual manera, en la columna “categoria” es recull el nombre d’indicadors identificats en el conjunt de tota la categoria (Z) sobre el total d’indicadors possibles que es podien identificar (P) en aquella categoria. Amb aquesta tasca inicial no es pretén altra cosa que establir la tendència sobre aquells indicadors, subcategories i categories que han estat més identificats per part dels informants, és a dir, aquells aspectes més destacats i desenvolupats a l’esplai.

En les gràfiques 5.3 i 5.4 s’exposa de manera visual la informació recollida en la taula comentada anteriorment. D’aquesta manera, i atenent a les diferents categories, s’aprecia com les dues competències bàsiques sobre les quals s’han identificat més indicadors en el seu conjunt són la competència d’aprendre a aprendre (CB5) i la competència d’autonomia i iniciativa personal (CB6). Contràriament, aquelles competències on s’han identificat menys indicadors són la competència matemàtica (CB4) i el tractament de la informació i competència digital (CB3).

Pel que fa a les subcompetències en destaquen cinc, els indicadors de les quals han estat identificades en les entrevistes de tots els informants: comunicar-se oralment (CB1c), adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques, etc. (CB5a), organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina (CB5c), proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes (CB6b) i exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora (CB8c). D’altra banda, existeixen un seguit de subcompetències els indicadors de les quals no han estat identificats en cap dels informants: les tres referides al tractament de la informació i competència digital (CB3a, CB3b i

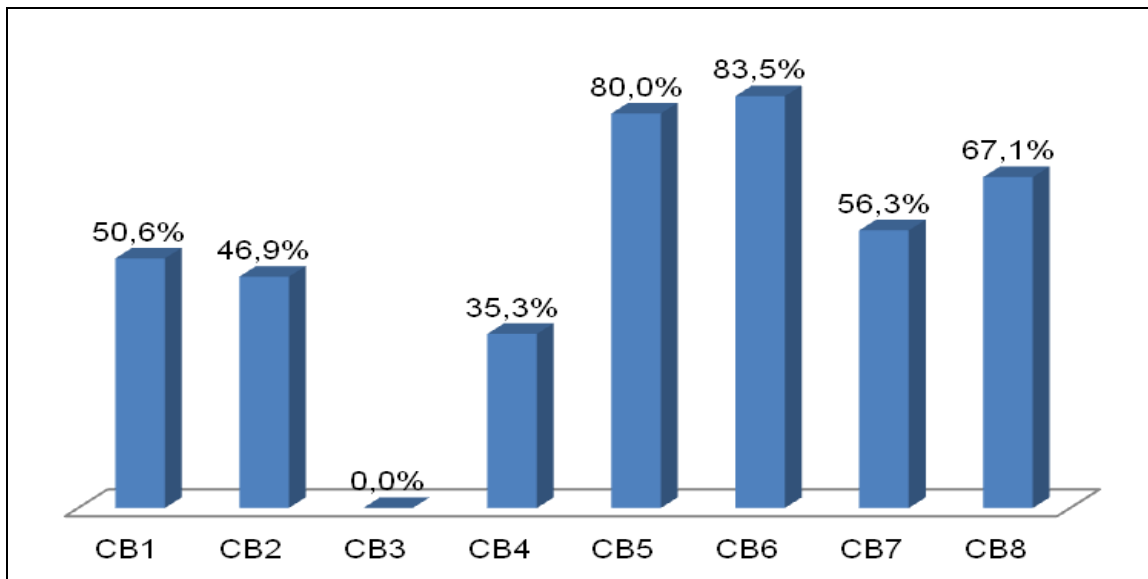
CB3c) i produir i interpretar diferents tipus d'informació (CB4a), dins la competència matemàtica.

Taula 5.12. Dades sobre els indicadors identificats en les diferents entrevistes

INDICADORS			SUBCATEGORIES			CATEGORIES					
	N (T)	%		Z (P)	%		Z (P)	%			
CB1a.1	12 (17)	70,6	CB1a	12 (17)	70,6	CB1	43 (85)	50,6			
CB1b.1	8 (17)	47,1	CB1b	8 (17)	47,1						
CB1c.1	17 (17)	100,0	CB1c	17 (17)	100,0						
CB1d.1	3 (17)	17,6	CB1d	3 (17)	17,6						
CB1e.1	3 (17)	17,6	CB1e	3 (17)	17,6						
CB2a.1	3 (17)	17,6	CB2a	20 (68)	29,4	CB2	42 (102)	43,8			
CB2a.2	7 (17)	41,2									
CB2a.3	2 (17)	11,8									
CB2a.4	8 (17)	47,1									
CB2b.1	17 (17)	100,0							CB2b	25 (34)	73,5
CB2b.2	8 (17)	47,1									
CB3a.1	0 (17)	0,0	CB3a	0 (17)	0,0	CB3	0 (68)	0,0			
CB3b.1	0 (17)	0,0	CB3b	0 (34)	0						
CB3b.2	0 (17)	0,0	CB3c	0 (17)	0,0						
CB3c.1	0 (17)	0,0									
CB4a.1	0 (17)	0,0	CB4a	0 (17)	0,0	CB4	18 (51)	35,3			
CB4b.1	8 (17)	47,1	CB4b	8 (17)	47,1						
CB4c.1	10 (17)	58,8	CB4c	10 (17)	58,8						
CB5a.1	17 (17)	100,0	CB5a	17 (17)	100,0	CB5	68 (85)	80,0			
CB5b.1	15 (17)	88,2	CB5b	34 (51)	66,7						
CB5b.2	13 (17)	76,5									
CB5b.3	6 (17)	35,3									
CB5c.1	17 (17)	100,0							CB5c	17 (17)	100,0
CB6a.1	12 (17)	70,6	CB6a	28 (34)	82,4	CB6	71 (85)	83,5			
CB6a.2	16 (17)	94,1	CB6b	17 (17)	100,0						
CB6b.1	17 (17)	100,0									
CB6c.1	17 (17)	100,0							CB6c	26 (34)	76,5
CB6c.2	9 (17)	52,9									
CB7a.1	11 (17)	64,7	CB7a	34 (51)	66,7	CB7	67 (119)	56,3			
CB7a.2	8 (17)	47,1									
CB7a.3	15 (17)	88,2									
CB7b.1	9 (17)	52,9	CB7b	9 (17)	52,9						
CB7c.1	6 (17)	35,3	CB7c	24 (51)	47,1						
CB7c.2	5 (17)	29,4									
CB7c.3	13 (17)	76,5									
CB8a.1	3 (17)	17,6	CB8a	16 (34)	47,1	CB8	57 (85)	67,1			
CB8a.2	13 (17)	76,5									
CB8b.1	17 (17)	100,0	CB8b	24 (34)	70,6						
CB8b.2	7 (17)	41,2	CB8c	17 (17)	100,0						
CB8c.1	17 (17)	100,0									

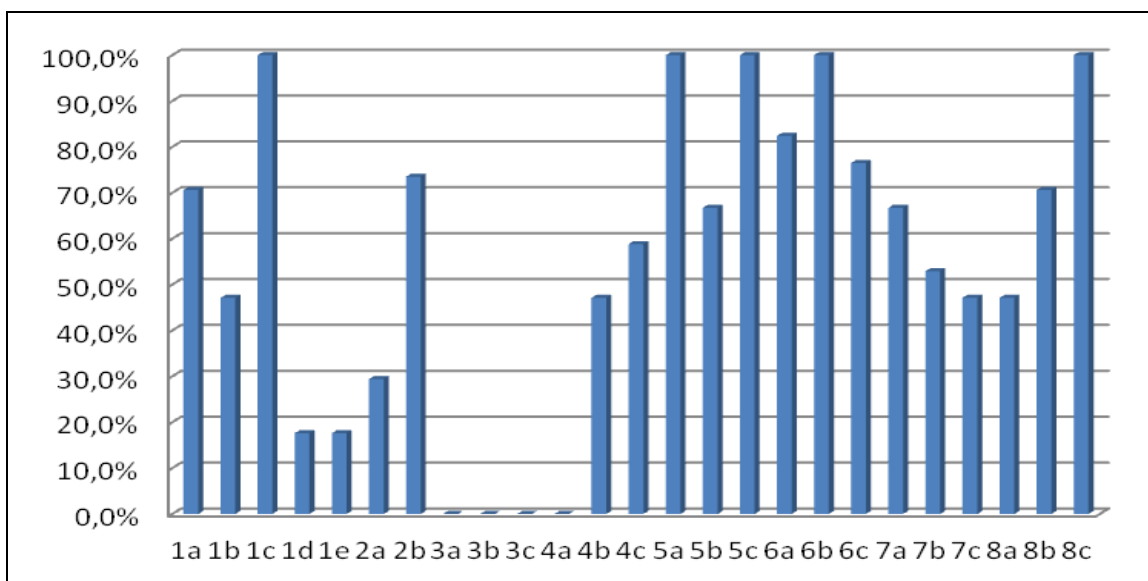
Font: Elaboració pròpia.

Gràfica 5.3. Indicadors de cadascuna de les competències identificats a les entrevistes



Font: Elaboració pròpia.

Gràfica 5.4. Indicadors de cadascuna de les subcompetències identificats a les entrevistes



Font: Elaboració pròpia.

Després d'aquesta primera aproximació a les dades recollides, es duu a terme un comentari d'aquells aspectes més destacats en les entrevistes per a cadascuna de les categories d'anàlisi, tot il·lustrant-ho amb evidències, és a dir, extractes literals dels informants, procurant que quedin reflectits els punts de vista i opinions de totes les persones entrevistades. S'acabarà aquest apartat amb un conjunt de reflexions i consideracions finals sobre diversos temes que s'han anat repetint al llarg de les entrevistes i que valdrà la pena recordar i tenir en compte.

Categoria 1: Competència en comunicació lingüística i audiovisual

- L'indicador relacionat amb la comunicació oral (parlar-escoltar) ha estat el més destacat per part dels informants, donat que està present en el 100% de les respostes. La comunicació i expressió orals es consideren cabdals, dins dels aspectes educatius que es desenvolupen en els esplais. Es valora molt positivament que la comunicació oral es dugui a terme entre iguals, entre companys de diferents edats i entre infants i monitors. També es destaquen aquells aspectes relacionats amb el respecte dins la situació comunicativa i el foment d'una escolta activa.
 - *“A l'esplai, dins l'aspecte lingüístic predomina l'expressió verbal.”* (EF1-NBG).
 - *“Treballen molt el fet de parlar i escoltar.”* (EF4-EME).
 - *“L'esplai facilita la comunicació. En moltes activitats influeix el fet d'expressar-se.”* (EMO1-ASF).
 - *“A l'esplai tot el que és l'explicació, el parlar en públic, amb el temps i la confiança els infants ho acaben fent.”* (EE1-MVV).
 - *“Es potencia les seves dots de comunicació amb la resta.”* (EMO2-DAC).
 - *“El més important és que la comunicació no només es dona entre iguals, sinó també amb infants d'altres edats i els monitors.”* (EF3-OFD).
 - *“A l'esplai parlo molt amb els amics i els monitors.”* (EI3-LVM).

- *“Intentem que es respectin entre ells els torns de paraula. Que sàpiguen parlar i escoltar.” (EMO3-SBI).*
- *“Intentes fer callar i que t’escoltin, tot i que costa. És un dels aspectes que s’ha de mirar de millorar.” (EMO4-ARC).*

- Tant la lectura com l’escriptura es treballen d’una manera aplicada, és a dir, el seu ús, tot i no ser part essencial de la vida de l’esplai, pren importància en el desenvolupament d’algunes tipologies d’activitats. Amb tot, l’indicador relacionat amb la lectura ha estat identificat en 12 de les entrevistes corresponents a tots els perfils, mentre que el de l’escriptura en 8 dels informants de tots els perfils excepte els mestres.
 - *“Hi ha activitats que et porten inevitablement a llegir i escriure, a expressar.” (EE1-MVV).*
 - *“La lectura també es treballa en alguna activitat, però molt menys que l’expressió oral.” (EMO2-DAC).*
 - *“Llegir i escriure es treballa d’una manera indirecta, quan llegeixen les circulars de l’esplai, quan fan una obra de teatre, quan fan una gimcana...” (EF1-NBG).*
 - *“Sovint han de llegir pistes o textos que els hi donem en les activitats. De vegades també han de llegir algunes coses que ha escrit un company.” (EMO3-SBI).*
 - *“No es treballa tant l’escriptura. De vegades fan murals i pancartes per a activitats solidàries on han d’escriure.” (EF4-EME).*
 - *“Aquest any vam fer una activitat que era com el gran dictat i a les proves havíem d’escriure paraules, ens deien paraules i les havíem de lletrejar.” (E11-EEB).*
 - *“Vam fer una activitat on havíem de llegir unes cartes.” (E12-JMS).*

- La utilització del llenguatge i els recursos audiovisuals té una escassa incidència dins l’esplai, ja que només s’ha identificat aquest indicador en 3 respostes (1 infant i els 2 directores). En tots aquests casos els mitjans audiovisuals s’empren per enregistrar el producte d’una activitat.
 - *“A moltes colònies o excursions representem una obra de teatre. Ens gravem com si no fóssim nosaltres.” (E11-EEB).*

- *L'altre dia vam fer com un espectacle on havien de preparar un telenotícies i, per grups, havien de decidir quin apartat feien, escriure tot el guió, escenificar-ho, havien de fer el vídeo...* (ED1-JCR).
 - *Utilitzem alguna cosa si s'han de gravar cantant una cançó, per exemple, però en moments molt puntuals.* (ED2-AAP).
- La comunicació amb gent d'altres llengües i cultures només ha estat identificada per 3 dels entrevistats (1 familiar, 1 mestre i 1 expert). La presència d'aquest indicador depèn del context concret de l'esplai, i s'identifica com a positiu en aquells centres on l'assistència de participants d'altres cultures possibilita aquest intercanvi plurilingüe i multicultural.
- *"El que més m'agrada és que es relacioni amb nens de diferents escoles, que pensen diferent, que tenen cultures diferents i que sense tenir res a veure, ho tenen tot a veure."* (EF1-NBG).
 - *"Interactuar amb els altres i amb altres contextos culturals. Tenen relació amb altres persones que potser no són de la seva pròpia cultura."* (EME1-CCM).
 - *"Es generen uns espais d'aprenentatge de la pròpia cultura, però també vénen molts nens de fora i es propicia la relació intercultural, el coneixement d'altres cultures."* (EE1-MVV).
- Diversos informants han manifestat la millora que experimenten els infants, arran de la seva participació en el centre d'esplai, vers la competència comunicativa lingüística i la seva repercussió en el context escolar.
- *"La mestra comenta que ha millorat la seva expressió verbal."* (EF1-NBG).
 - *"A l'esplai he après a pronunciar algunes paraules una mica estranyes i el que signifiquen, i quan m'ho pregunten a l'escola em sento una mica més llesta."* (EI2-JMS).
 - *"En el pati de l'escola hi ha vegades que els hi explico els jocs que fem a l'esplai i et fan sentir bé, perquè estàs còmode allà amb els altres."* (EI2-JMS).
 - *"A l'escola expliquen molt als companys totes les coses que fan a l'esplai i ho valoren molt."* (EF2-YST).

Categoria 2: Competència artística i cultural

- El desenvolupament de molts aspectes d'aquesta competència va íntimament relacionat amb el foment de la creativitat i la imaginació, elements molt ben valorats per gran part dels entrevistats. També es valora molt positivament la llibertat creadora i expressiva en diversos formats que ofereix l'esplai, davant d'altres contextos com el familiar o l'escolar.
 - *“Les activitats expressives són típiques de l'esplai: el teatre, la pintura, les manualitats. I això és un tipus de llenguatge. L'infant treballa des de l'expressió, des de la comunicació artística, la pintura, gràfics, el plasmar coses, la part creativa i imaginativa també s'incentiva.”* (EE1-MVV).
 - *“A l'hora d'expressar-se artísticament tenen una llibertat molt més àmplia que a casa o que no poden tenir a l'escola. Fan servir una sèrie de formats i de tècniques que a casa no podem oferir, o que hauríem de fer i que no ens atrevim.”* (EF3-OFD).
 - *“Es potencia molt l'art lliure”, és a dir, no marcar-los pautes: l'objectiu és allò que s'ha de construir, però el com i la manera la poden escollir ells.”* (ED1-JCR).
 - *“Es fan diferents centres d'interès, projectes i activitats que fomenten la creativitat i la imaginació.”* (EME1-ASF).
 - *“La nena pot desenvolupar la seva capacitat creativa.”* (EF2-YST).

- Pel que fa a la subcategoria de conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, els indicadors relacionats s'identifiquen de manera desigual per part dels entrevistats, però amb una baixa incidència tots ells. D'aquesta manera, doncs, 7 informants (2 familiars, 2 monitors, els 2 directors i 1 expert) han fet al·lusió a les visites culturals al barri, ciutat i altres pobles o monuments, mentre que 3 familiars han fet referència a les sortides a museus i tan sols 2 (1 familiar i 1 infant) han fet esment a l'assistència a actes culturals com, per exemple, el teatre, el cinema, el circ, etc.

- *“Valoro el fet d’anar a un museu, perquè jo he portat molt poques vegades a la meva filla a un museu. Està agafant una sèrie d’experiències que jo no li podria donar.” (EF1-NBG).*
 - *“Anant al teatre s’endinsen en la cultura adaptada a la seva edat, cosa que per a mi és important.” (EF1-NBG).*
 - *“Van a veure exposicions.” (EF3-OFD).*
 - *“Fan sortides a museus.” (EF4-EME).*
 - *“Fem una sortida al trimestre. A més a més, intentem sortir sempre fora de l’esplai, a conèixer la ciutat, fins i tot anar a altres ciutats. Es fan activitats per moure’ns per les ciutats.” (EMO4-ARC).*
 - *“A l’esplai fem jocs pel barri i en altres espais de la ciutat, on han de conèixer monuments. Gimcanes on han de saber perquè aquella plaça té aquell nom o a qui està dedicada aquella escultura.” (ED2-AAP).*
- Gairebé la meitat de les persones entrevistades, 8 corresponents a perfils diversos amb excepció de mestres i experts, fa referència a la celebració de festes populars i tradicionals. Bona part de les activitats que es duen a terme en aquestes celebracions inclouen la realització d’alguns tallers. Es valora positivament la participació conjunta entre infants, monitors i famílies en les diferents festes, així com l’oportunitat per apropar l’esplai al barri o a la ciutat que aquestes suposen.
- *“Treballen diverses festes populars: carnaval, castanyada, el Nadal.” (EF4-EME).*
 - *“No som catòlics, però gràcies a l’esplai, coneix, per exemple, elements de la Setmana Santa. Vivim en una cultura que no és laica, i és per això que ja està bé que algú li expliqui com va tot això, perquè vivim aquí.” (EF1-NBG).*
 - *“Un dia van venir els castellers i ens van ensenyar com és la seva roba, com es puja, què és la pinya...” (EI3-LVM).*
 - *“S’intenta explicar i transmetre les tradicions i valors culturals.” (EMO2-DAC).*
 - *“Sempre que hi ha alguna festa popular fem algun taller o alguna activitat.” (EMO4-ARC).*

- *“Intentem celebrar molt les festes populars i que participin tant els monitors, com els infants i les seves famílies. Celebrem la Castanyada, el Carnaval on fem una rua pel barri, la festa de la primavera. Ens agrada molt conviure amb els infants i les seves famílies alhora.”* (EMO3-SBI).
- *“Intentem implicar-los molt en les festes del poble, tradicions i cercaviles.”* (ED1-JCR).
- Els tallers són elements fonamental d'aquesta competència, així com activitats essencial en un esplai. La seva realització ha estat identificada per totes les persones entrevistades. Aquest tipus d'activitats manuals contribueixen d'una manera molt significativa al desenvolupament de la creativitat i la imaginació per part dels infants, però també a millorar altres capacitats com pot ser, per exemple, la psicomotricitat fina. També es valora positivament l'exclusivitat de l'esplai a l'hora de fer determinats tallers que no duen a terme en cap altre context.
 - *“Han fet tallers que no farien a casa: fang, pintura cuina... Quan arriben a casa han fet coses amb les mans i això és molt important.”* (EF1-NBG).
 - *“Fem tallers, plastilina, dibuixem... A l'esplai fem tallers que a casa no ens deixen i a l'escola tampoc. Ens embrutem molt quan pintem i això no ens ho deixen fer a cap lloc més que a l'esplai.”* (EI1-EEB).
 - *“A l'esplai utilitzem molts materials “xulos” i diferents.”* (EI2-JMS).
 - *“Amb les manualitats s'ensenya a ser més hàbil.”* (EMO1-ASF).
 - *“Quan fem tallers intentem potenciar la seva creativitat i psicomotricitat fina, de manera que a l'escola, si tenen tallers de plàstica o tasques creatives les duguin a terme millor.”* (EMO2-DAC).
 - *“Amb els tallers volem desenvolupar la psicomotricitat i que aprenguin que amb materials que tenen a l'abast poden fer-se alguna cosa que necessitin. També treballem el tema del reciclatge.”* (ED2-AAP).
- Dins de la subcategoria d'emprar recursos artístics per representar, expressar i comunicar-se, juntament amb la realització de tallers, 8

informants de tots els perfils a excepció dels mestres també han identificat l'indicador sobre la realització d'activitats relacionades amb la música, la dansa i l'expressió corporal.

- *“Fan jocs, balls, un munt de coses...” (EF2-YST).*
- *“A l'esplai de vegades fan representacions de teatre, sobretot per Nadal i final de curs i anem els pares a veure-ho.” (EF4-EME).*
- *“Quan acaba l'esplai fem diferents racons, on els infants es poden apuntar: manualitats, guitarra...” (EMO4-ARC).*
- *“Ara s'expressa molt millor a l'escola, a l'hora de sortir a la pissarra, ella abans tenia molta por escènica. Tot això és gràcies a l'esplai, per quan fan teatre o fan cançons. Totes aquestes pors les ha anat superant mica en mica.” (EF2-YST).*

Categoria 3: Tractament de la informació i competència digital

- Totes les referències vers els indicadors plantejats per a aquesta categoria han estat per indicar l'escàs o nul treball dins de l'esplai, pel que fa al tractament de la informació i competència digital. Val a dir que això no significa que no es desenvolupi el tractament de la informació, però en cap cas emprant suports o eines digitals, element fonamental d'aquesta competència.
 - *“No sabria dir cap activitat que hagin fet relacionada amb aquest tema.” (EF3-OFD).*
 - *“El tema digital és una aspecte que es toca molt poc amb els infants.” (EMO1-ASF).*
- Diversos informants de perfils diferents fan referència de manera positiva al fet de no emprar les noves tecnologies dins dels centres d'esplai i, fins i tot, potencien que no s'introdueixin.
 - *“A l'esplai no poden ni portar rellotge. No jugar amb màquines, l'ordinador ni mirar la tele en aquella estona, això està molt bé.” (EF4-EME).*

- *“Està totalment prohibit fer servir tauletes, ordinadors o mòbils.”* (EMO4-ARC).
 - *“Intentem no fer servir les noves tecnologies.”* (EMO3-SBI).
 - *“Sobretot treballem que a l'esplai les noves tecnologies no siguin prioritàries, que aprenguin que hi ha altres maneres de comunicar-se. Aconseguir desconnectar de tot el món que t'envolta i que no ho trobis a faltar, la necessitat d'estar en contacte amb els mòbils.”* (ED2-AAP).
 - *“L'esplai és un lloc diferent, un entorn on no hi ha “plays”, ni mòbils.”* (EE1-MVV).
- Les explicacions sobre aquesta manca d'interès pel treball en noves tecnologies a l'esplai apunten en la direcció d'una marcada defensa dels elements més tradicionals i la manca de recursos.
- *“A l'esplai no fem cap activitat relacionada amb els ordinadors ni les tauletes, perquè no en tenim.”* (E11-EEB).
 - *“A l'esplai som més tradicionals. El tema digital és una aspecte que es toca molt poc amb els infants.”* (EMO1-ASF).
 - *“Parlar de l'esplai i noves tecnologies és una cosa que encara costa, perquè l'esplai està arrelat a uns hàbits i tradicions de passar-ho bé amb pocs recursos econòmics. L'esplai és aprofitar qualsevol cosa que tinguis al voltant... Caldria introduir eines tecnològiques dins l'esplai, però això sense recursos és difícil.”* (EE1-MVV).

Categoria 4: Competència matemàtica

- En les respostes dels entrevistats, tan sols s'han identificat el 35,3% dels indicadors totals d'aquesta categoria. Aquest fet ve condicionat, perquè un gran nombre d'informants no consideren, no perceben o no tenen consciència que des de l'esplai es pugui treballar la competència matemàtica.
- *“A l'esplai no es fan matemàtiques, però els nens poden preguntar i troben respostes. No és només anar a jugar.”* (EF1-NBG).

- *“En les mates potser no els ajuda l’esplai, perquè és una cosa molt quadrada i quadriculada.”* (EF2-YST).
 - *“L’esplai influeix més en temes de medi ambient, i l’expressió oral i del seu cos, que no pas, per exemple, en matemàtiques.”* (ED2-AAP).
 - *“Les matemàtiques crec que a l’escola es treballen i a l’esplai no.”* (EME1-CCM).
- Cap dels informants ha fet referència a l’indicador sobre l’ús d’eines matemàtiques, relatiu a la subcategoria de produir i interpretar diferents tipus d’informació.
- L’indicador sobre l’ús de la numeració, el càlcul i la situació espacial, en referència a la subcategoria d’ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat, ha estat identificat en 8 respostes de les persones entrevistades de tots els perfils, excepte els infants.
- *“A l’escola es dediquen molt a fer numeració i altres aspectes del currículum, i el tema de l’orientació espacial és molt més menor. Amb l’esplai queda ben compensat.”* (EF3OFD).
 - *“Segur que treballen mesures quan preguntes quants metres o quants quilòmetres queden fins arribar a tal lloc.”* (EF4-EME).
 - *“No ens posem a fer sumes i restes, però si es fa una activitat on s’han d’aconseguir deu fulles i després les han d’intercanviar per una altra cosa, doncs ells els números els tenen presents.”* (ED1-JCR).
 - *“Les matemàtiques porten lligades tot el tema del raonament lògic, les seqüències, fins i tot les operacions bàsiques o la geometria, el càlcul. I tot això a l’esplai s’utilitza.”* (EE1-MVV).
- L’ús aplicat de la lògica matemàtica, en referència a la subcategoria d’entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social, és l’indicador més identificat dins d’aquesta categoria, trobant-se en 10 respostes de les persones entrevistades, corresponents a tots els perfils estudiats.

- *“Vam fer una activitat per equips que havíem d’encertar coses d’un joc de lògica.” (EI2-JMS).*
 - *“Algunes vegades fem enigmes, i això implica una aplicació de la lògica matemàtica.” (EMO2-DAC).*
 - *“En algun moment de l’activitat potser sí que cal emprar la lògica matemàtica per resoldre alguna cosa.” (EMO3-SBI).*
 - *“Fem algunes activitats de lògica, de pensar i raonar, tot i que tampoc són les més destacades.” (EMO4-ARC).*
- Tal com es desprèn de l’anàlisi dels indicadors anteriors, la competència matemàtica, a diferència d’allò que succeeix a l’escola, sempre es treballa d’una manera aplicada, és a dir, per resoldre diferents situacions de la vida quotidiana o de les activitats proposades.
- *“La competència matemàtica es treballa en la gestió del temps, proves que et puguis trobar, i en situacions quotidianes que potser no sembla que facis servir les matemàtiques, però sí que ho estàs fent: mesurar una cosa, pesar una cosa, fer un taller i comptar alguna cosa. No es treballa d’una manera tan explícita com tenint un full de sumes, però sí d’una manera més aplicada.” (EME3-GDM).*

Categoria 5: Competència d’aprendre a aprendre

- La competència d’aprendre a aprendre és bàsica per al desenvolupament autònom dels infants al llarg de la vida. Les persones entrevistades han identificat el 80,0% dels indicadors totals descrits per a aquesta categoria. Es considera cabdal l’adquisició d’aquesta competència d’una manera lúdica i mitjançant la relació entre iguals i entre infants de diferents edats i els monitors.
- *“L’esplai és una escola d’aprenentatge. Fomenta el ser autònom, el buscar-se la vida, anar de colònies sense els pares, prendre decisions d’una manera lliure... L’esplai t’ensenya constantment.” (EE1-MVV).*

- *“És la base de l’esplai. És el que segur que a l’escola no se sap fer de la mateixa manera. A l’hora de gestionar ells el material que tenen, la informació que tenen. Tenen un camp molt ampli per desenvolupar-se.” (EF3-OFD).*
 - *“S’intenta que l’infant en el futur sigui una persona més capaç per fer front, no només a ell mateix, sinó a la vida.” (EMO2-DAC).*
 - *“Hi ha uns més grans i uns més petits que em fan aprendre, hi ha uns vincles positius, emocionals amb els altres que m’estan ajudant a formar la meva identitat, i això s’envolta d’uns valors diferenciats que estan incidint en la meva integralitat.” (EE1-MVV).*
- L’esplai, tal com han indicat tots els entrevistats, fomenta el desenvolupament de capacitats, estratègies i actituds que faciliten l’aprenentatge: reflexió, confiança i seguretat en un mateix, autoestima, autoconeixement, expressió lingüística, memòria, responsabilitat, paciència, perseverança, pressa de decisions, etc.
- *“L’esplai ajuda a pensar per tu mateix. En el moment que agafes confiança en tu mateix, també aprens a pensar per tu mateix. És valorat allò que penses, no estàs dins d’una massa com a l’escola. A l’esplai s’individualitza més a les persones. Quan el nen sent seguretat, agafa autoestima i pot aprendre a aprendre.” (EF1-NBG).*
 - *“A l’esplai fan activitats de coneixença personal, activitats de conèixer-se ells mateixos i els seus gustos, com són, els seus caràcters, d’una manera diferent a la que ho poden fer a l’escola o a d’altres activitats extraescolars més esportives que puguin fer.” (EF3-OFD).*
 - *“L’esplai s’encarrega de potenciar les capacitats de l’infant. S’intenta potenciar aquelles habilitats que fan que l’infant es pugui valdre per sí mateix.” (EMO2-DAC).*
 - *“No els ensenyem directament a estudiar, però sí que se’ls hi aporta la base de com fer moltes coses de l’escola. Si reflexionem sobre un text, intentem que siguin ells els qui pensin per sí sols. Ens agrada que ells mateixos siguin capaços de fer les coses sense l’ajuda del monitor el màxim possible.” (EMO3SBI).*

- *“Es treballa la responsabilitat, l’actitud vers un mateix, intentar controlar l’agressivitat.” (EMO4-ARC).*
 - *“Els nens que van a l’esplai, en general tenen més facilitat per comunicar els seus pensaments. Tenir confiança en sí mateix, l’autoconeixement. Sobretot es treballa que coneguin el seu propi potencial. Tot això es treballa de manera transversal en les diferents activitats.” (EME1-CCM).*
 - *“L’esplai aporta la part de reflexió que és un treball que no es fa prou a l’escola. A l’esplai es desperta la necessitat de voler llegir per motius diferents als escolars. Es treballa d’una manera no tan explícita com a l’escola. No s’ensenya a fer un resum, però hi ha situacions que es viuen a l’esplai que després es poden transportar a la vida escolar. Si allò l’infant ja ho ha viscut li serà més fàcil. Pot haver-hi una prova que consisteixi en memoritzar una frase feta. Aquí ja està emprant un recurs que farà servir a l’escola per aprendre les taules o el que sigui. Ja sap com memoritzar. A l’esplai aprenen estratègies a través del joc que els hi seran útils a l’hora d’aprendre.” (EME2-GDM).*
- Estretament relacionada amb la competència artística i cultural, es considera que el desenvolupament de la creativitat és molt important en el procés d’adquisició de capacitats que fomentin l’aprenentatge autònom per part dels infants. Fomentar el pensament creatiu i la imaginació permet a l’infant fer front als aprenentatges i a l’estudi des de diferents angles i punts de vista. Aquest indicador, relacionat amb la subcategoria de disposar d’un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l’aprenentatge, ha estat identificat per 15 dels informants, és a dir, tot ells a excepció d’un director i d’un mestre.
- *“Han fet un taller de contes on els fan llegir, inventar un conte i que sigui coherent, i això a l’hora de fer un treball de llengua li va molt bé.” (EF2-YST).*
 - *“Quan fem tallers intentem potenciar la seva creativitat i psicomotricitat fina, de manera que a l’escola, si tenen tallers de plàstica o tasques creatives les duguin a terme millor.” (EMO2-DAC).*

- *“Es potencia la creativitat dels infants. Es potencia molt l’art lliure”, és a dir, no marcar-los pautes: l’objectiu és allò que s’ha de construir, però el com i la manera la poden escollir ells.” (ED1-JCR).*
 - *“Tant l’escola com l’esplai utilitza diferents recursos, diferents formes d’expressió.” (EME1-CCM).*
 - *“L’infant treballa des de l’expressió, des de la comunicació artística, la pintura, gràfics, el plasmar coses, la part creativa i imaginativa també s’incentiva.” (EE1-MVV).*
- Tal com s’apuntava anteriorment, la motivació és bàsica en el procés d’aprenentatge. L’esplai compta amb un component lúdic primordial, ja que desenvolupa gran part de les seves activitats mitjançant el joc. Sempre s’intenta partir dels interessos del propi grup d’infants amb una flexibilitat més gran que la que permet el context escolar, molt marcat per un currículum a desenvolupar, una programació a seguir i uns objectius a assolir. En aquesta línia, 13 de les persones entrevistades corresponents a tots els perfils, han posat de relleu aquesta motivació i interès en les diferents activitats per part dels infants.
- *“A principi de curs, cada grup de monitors pregunten als seus infants què volen fer, què els interessa i a partir d’això i de les necessitats que nosaltres també veiem fem un projecte educatiu que sigui interessant per a ells i que els hi motivi. Es potencia que ells mateixos tinguin interès per les coses, que es motivin a l’hora de fer les coses i que vulguin aprendre.” (ED1-JCR).*
 - *“L’esplai té un component lúdic, de passar-ho bé, de gaudir.” (EE1-MVV).*
 - *“A l’esplai hi ha més temps per fer allò que no es pot fer a l’escola: pots riure una mica més, tot es tracta amb un sentit de l’humor diferent. Pot relacionar-se d’una forma lúdica amb altres nens un dissabte a la tarda.” (EF1-NBG).*
 - *“Ha demostrat que prioritza l’esplai davant d’altres activitats que podrien semblar més espectaculars. A l’esplai es pot fer el mateix d’una manera més engrescadora.” (EF3-OFD).*

- *“M’agrada anar a l’esplai, perquè m’ho passo bé. Jugo, estic amb els meus amics, em ric molt.” (EI2-JMS).*
 - *“A l’esplai els infants s’ho passen molt bé. Fem activitats molt diverses, perquè ho passin el millor possible.” (EMO3-SBI).*
- L’error també es considera molt important com a font d’aprenentatge. Per poder aprendre dels errors, el primer pas és acceptar-los. L’esplai, tot i treballar el joc, generalment, des d’un vessant cooperatiu, també duu a terme determinades activitats de caire més competitiu, on cal que els infants respectin les normes i acceptin les derrotes, tot valorant els triomfs del contrari. En aquesta línia, 6 dels entrevistats (1 familiar, 2 monitors, 1 director, 1 mestre i 1 expert) han fet referència a l’indicador sobre l’acceptació dels propis errors i la derrota en els jocs.
- *“Es relaciona amb nens, accepta moltes coses que abans no acceptava.” (EF2-YST).*
 - *“Amb els joc s’ensenya el respecte, es treballa la competitivitat...” (EMO1-ASF).*
 - *“Es fan activitats competitives, jocs on els infants competeixen entre ells, ja sigui de manera individual o en grup, com en un partit de futbol.” (EMO2-DAC).*
 - *“L’esport és molt competitiu. L’esplai és tot el contrari. A partir de la competitivitat s’ensenya tant a guanyar com a perdre.” (ED1-JCR).*
 - *“ A nens que els hi costa molt la relació amb els altres, que els hi costa molt acceptar quan perden..., els hi dius als pares que el portin a un esplai i a poc a poc hi ha un canvi.” (EME2-GDM).*
- Pel que fa a la subcategoria de planificar els aprenentatges i la pròpia feina, molt relacionada amb la competència d’autonomia i iniciativa personal, totes les persones entrevistades han fet esment a l’indicador sobre la planificació de les tasques a realitzar. L’autonomia que fomenta l’esplai contribueix a què, sempre dins d’uns límits, l’infant pugui planificar aquelles tasques que ha de dur a terme, tot contribuint-se, d’aquesta manera, al desenvolupament de les capacitats que faciliten l’assoliment de la competència d’aprendre a aprendre.

- *“El fet d’anar de colònies i haver-te de fer càrrec de tu mateix i de les teves coses, també serveix a l’hora d’estructurar-te el cap i ajuda a organitzar el teu temps, la teva agenda.., per on començaré i per on acabaré.” (EF1-NBG).*
- *“Arran d’anar a l’esplai és més organitzada.” (EF2-YST).*
- *“Abans d’una sortida s’han d’organitzar per poder demanar als pares que comprin allò que necessiten i no tenen.” (EF3OFD).*
- *“Ell, arran de l’esplai, ha après a organitzar-se, perquè sap que si marxa de cap de setmana amb l’esplai, divendres ha de deixar fets els deures, en comptes de jugar, perquè diumenge arriba molt cansat.” (EF4-EME).*

Categoria 6: Competència d’autonomia i iniciativa personal

- L’adquisició d’autonomia i iniciativa personal per part dels infants és un dels aspectes educatius més rellevants de tots aquelles que assumeix l’esplai, identificant-se en les respostes dels entrevistats el 83,5% dels indicadors formulats per a aquesta categoria. A través de les diferents activitats, així com del dia a dia de l’esplai, es potencia i es valora de manera significativa el desenvolupament autònom de l’infant, per tal de preparar-lo per a la vida. Les colònies prenen especial rellevància en aquest aspecte, donada la constància en el treball que s’hi pot dur a terme, així com la gran quantitat d’àmbits sobre els quals es pot actuar durant aquells dies. Val a dir que l’escola reconeix la tasca feta en pro d’aquesta competència, advertint diferències destacables entre els alumnes que participen en un esplai i els qui no.
 - *“S’intenta que l’infant en el futur sigui una persona més capaç per fer front, no només a ell mateix, sinó a la vida.” (EMO2-DAC).*
 - *“Quan els infants porten uns anys a l’esplai es veu un desenvolupament. Hi ha coses que al principi no sabien gestionar i després d’un curs d’esplai ja es nota. A l’escola no crec que es desenvolupin tant a un mateix, l’autonomia.” (ED2-AAP).*

- *“L’esplai contribueix a què els infants puguin fer coses mitjançant altres recursos que puguin buscar per ells mateixos. Ajudar-los, perquè sàpiguen fer coses quan les hagin de fer sols en un futur.” (EMO3-SBI).*
 - *“A l’esplai es treballa molt l’autonomia, els ajuda a prendre decisions i a agafar responsabilitats.” (EF3-OFD).*
 - *“La gran importància de les colònies és l’autonomia que un agafa. Sobretot en aquestes edats, perquè els pares moltes vegades no deixem que els fills siguin autònoms, ens avancem a allò que ells puguin fer.” (EF1-NBG).*
 - *“Quan marxés de colònies amb l’escola hi ha un abisme entre els infants que van a un esplai i els que no.” (EME2-GDM).*
- Molt relacionada amb la competència d’aprendre a prendre i clau en el seu desenvolupament, es fa imprescindible un treball emocional. L’esplai és un context idoni per dur a terme aquesta tasca en emocions, donat que moltes vegades es desenvolupa escassament dins l’àmbit escolar, ja sigui per manca de temps o degut a d’altres condicionants. L’autoconeixement, l’autoestima, l’autocrítica, l’esperit de superació, el control emocional, la vinculació afectiva amb un grup, etc. són aspectes destacats inclosos dins d’aquest indicador, identificat per 12 de les persones entrevistades de tots els perfils a excepció dels infants.
- *“Es treballa molt més que a l’escola la vessant emocional i tot el tema dels valors, que potser a l’escola passen més desapercebuts o es treballen d’una manera més superficial, perquè han de seguir un temari molt més d’aprenentatges quantitius: llengües, matemàtiques... A l’esplai és diferent.” (ED2-AAP).*
 - *“A l’esplai es poden treballar de manera molt eficaç les qüestions emocionals, l’autoconeixement, l’autoestima, el respecte als altres, l’assertivitat, l’autoconsciència, la intel·ligència emocional... Els alumnes que participen a l’esplai veuen afavorida la seva intel·ligència emocional i les habilitats socials.” (EME1-CCM).*
 - *“En situacions concretes o en algunes activitats l’esplai dóna el temps d’explicar com et sents, que t’ha passat, com ho has viscut... I*

- explicar-ho en un ambient de confiança on l'infant pot expressar-se sense sentir-se avaluat. Això fa que quan ha d'explicar alguna altra cosa o els seus sentiments ja té un bagatge personal.*" (EME2-GDM).
- *"L'esplai ajuda a gestionar les emocions i els temes personals."* (EF3-OFD).
 - *"Aprenen a controlar-se davant del grup i a regular les seves emocions."* (ED1-JCR).
 - *"L'esplai té un component afectiu i emocional de conèixer-se, d'aprenentatge, d'estratègies, de presa de decisions, de compromís."* (EE1-MVV).
- En l'etapa d'Educació Primària, és fonamental l'adquisició d'uns hàbits i rutines que garanteixin un desenvolupament autònom dels infants i que s'han d'anar adquirint progressivament. L'esplai centra molt la seva tasca en aquesta línia, especialment en les estones de quotidià que prenen un paper destacat en les diverses sortides que es duen a terme al llarg del curs o en les colònies. Es pretén que l'infant porti a la pràctica a l'esplai aquests hàbits i rutines que, evidentment, haurà de consolidar i seguir treballant en el seu desenvolupament personal en altres contextos (escola, família, etc.). D'aquesta manera, l'indicador relacionat amb el treball en hàbits i rutines s'ha identificat en 16 de les entrevistes, quan es fa referència, especialment, a endreçar els espais comuns, l'ordre i higiene personal, hàbits a l'hora dels àpats, etc.
- *"A l'esplai o a les colònies ha de rentar-se les dents, fer-se la motxilla, tenir cura de les seves coses personals, el seu menjar quan marxen fora... I tot això després es nota."* (EF4-EME).
 - *"A l'esplai també s'ensenyen tots aquests hàbits quotidians: a l'hora de menjar, parar taula..."* (EMO1-ASF).
 - *"A l'esplai es marquen unes rutines a seguir i s'exigeix un compromís, ja que hi ha un horari que s'ha de complir, han de portar el fulard..."* (ED1-JCR).
 - *"Hi ha una part d'autonomia personal, d'hàbits bàsics (organitzar-se, ser autònom en l'alimentació, ordre), desenvolupar-se en aquelles coses que et posa la vida de manera quotidiana. A casa, el fet*

d'haver adquirit el valor del servei, de l'ajuda als altres, porta també a col·laborar, a entendre que les tasques domèstiques són fruit de la convivència i, per tant, hem de col·laborar, hem d'ajudar. Crec que aquí hi ha un element molt bàsic, molt inicial.” (EE1-MVV).

- Dins la subcategoria de proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes, totes les persones entrevistades han destacat trets referents a l'indicador sobre la resolució efectiva de diferents situacions de la vida quotidiana. Una vegada més, l'esplai s'erigeix com a una escola de vida que possibilita portar a la pràctica uns aprenentatges aplicats al dia a dia de l'infant i encaminada al desenvolupament autònom de situacions quotidianes diverses, aspecte molt ben valorat per part de les famílies. Des de l'escola també es valora molt positivament aquesta contribució de l'esplai.
 - *“Amb les famílies no els deixaríem entrar a una botiga i que preguntin què els hi donen per una altra cosa, com quan fan l'activitat de canviar objectes. D'aquesta manera estan interactuant de manera autònoma.” (EF3-OFD).*
 - *“A casa els pares ens fan més coses que a l'esplai ens hem de fer nosaltres, com doblegar la roba, preparar-nos la motxilla...” (E11-EEB).*
 - *“Ens agrada que ells mateixos siguin capaços de fer les coses sense l'ajuda del monitor el màxim possible.” (EMO3-SBI).*
 - *“Intentem no donar-ho tot mastegat i dir als nens el que han de fer, sinó que se'ls hi diu el que han d'aconseguir i s'intenta que siguin ells els qui pensin què han de fer per aconseguir-ho.” (EMO4-ARC).*
 - *“Anar de colònies possibilita que hagin de resoldre un seguit de problemes amb què es poden trobar en el seu entorn físic.” (EME1-CCM).*
 - *“L'infant a l'esplai s'ha d'espavilar bastant sol: S'ha de fer la bossa, ha de saber què porta, si va de colònies una setmana ha de saber quina roba porta, quina no porta, on té el sabó... I si no ho té s'ha d'espavilar per buscar un altre recurs. Després això a l'escola*

repercuteix en espavilar-se si ha de portar els deures, si no els ha de portar, i si no ho tenen, doncs s'espavilen.” (EME2-GDM).

- Pel que fa a la subcategoria de liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres, molt lligada amb la competència social i ciutadana i amb la competència d'aprendre a aprendre, tots els entrevistats han fet referència a l'indicador sobre l'organització de les tasques a realitzar. Tal com s'ha comentat anteriorment, l'esplai ha de contribuir en el desenvolupament de l'infant en tots els aspectes de la vida, i aquesta tasca, juntament amb els hàbits i les rutines, també passa per la capacitat organitzativa. Tot i que aquest aspecte és valorat per part de tots els col·lectius entrevistats, són les famílies qui fan més esment en la seva incidència.
 - *“El fet d'anar de colònies i haver-te de fer càrrec de tu mateix i de les teves coses, també serveix a l'hora d'estructurar-te el cap i ajuda a organitzar el teu temps, la teva agenda.., per on començaré i per on acabaré.” (EF1-NBG).*
 - *“Arran d'anar a l'esplai és més organitzada.” (EF2-YST).*
 - *“Abans d'una sortida s'han d'organitzar per poder demanar als pares que comprin allò que necessiten i no tenen.” (EF3-OFD).*

- Dins d'aquesta darrera subcompetència és especialment rellevant l'indicador sobre el treball en equip i la cooperació en projectes comuns, identificat per 9 de les persones entrevistades corresponents a tots els perfils i amb unanimitat per part de mestres i experts. Es valora molt positivament, una vegada més, que aquesta cooperació es produeix no només entre iguals, sinó també entre participants de diferents edats i entre infants i monitors. La pròpia vida de l'esplai possibilita molts espais on fomentar i practicar aquesta cooperació, cabdal en d'altres contextos com l'escolar.
 - *“A l'esplai han de negociar entre ells o de vegades fan equips transversals i s'han de posar d'acord.” (EF3-OFD).*
 - *“Treballem valors de cooperació, treball en equip, el fet que el que tu fas implica a tot el grup, aprendre a compartir. Un infant que ha estat*

en un esplai es nota. Sobretot en el cooperar, el saber compartir, el no mirar només per tu, sinó mirar pel grup.” (ED2-AAP).

- *“A l’escola fem treballs de grup com en l’esplai i jo em sento bé amb els companys i m’esforço, perquè se sentin a gust. Fem coses en equip, en grup...” (EI2-JMS).*
- *“A l’esplai es fomenta el treball en grup, la pertinença a un equip. A l’escola sovint no hi ha prou temps per incidir en el treball de grup.” (EME2-GDM).*
- *“Hi ha uns més grans i uns més petits que em fan aprendre.” (EE1-MVV).*

Categoria 7: Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic

- Molts dels aspectes relacionats amb la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic es consideren intrínsecs al propi esplai. D'aquesta manera, en les respostes dels entrevistats s'han identificat el 56,3% dels indicadors totals d'aquesta categoria. Aquest coneixement i la interacció amb el món físic que envolta als infants sempre es duu a terme d'una manera lúdica i engrescadora. I és que l'infant interactua amb el medi, alhora que en forma part d'ell. A més a més, l'esplai propicia, dins d'aquesta categoria, unes experiències vitals que, en moltes ocasions, no proporcionen les pròpies famílies.
 - *“A l’esplai fan activitats de coneixença de l’entorn. Duen a terme moltes descobertes a partir de gimcanes i jocs de pistes que fan dins i fora de l’esplai, pel barri i quan surten de cap de setmana o de colònies.” (EF3-OFD).*
 - *“Tant a l’escola com a l’esplai s’interactua amb l’entorn. Anar de colònies possibilita que hagin de resoldre un seguit de problemes amb què es poden trobar en el seu entorn físic. Aquí entren els valors, poder argumentar la resolució dels problemes del teu entorn...” (EME1-CCM).*

- *“L’esplai aporta experiències vitals més obertes. Tot és més vivencial.”* (EME2-GDM).
 - *“L’esplai predisposa positivament a l’infant a les relacions, a l’entorn, a aprendre, a tenir curiositat.”* (EE1-MVV).
 - *“Fan excursions a llocs que els pares no els portaríem mai (muntanya, pobles...)”* (EF1-NBG).
 - *“Nosaltres no tenim casa fora. És important el fet de conèixer altres llocs, anar a la muntanya...”* (EF4-EME).
- Pel que fa a la subcategoria d’interactuar amb l’espai físic, es constata que les sortides pel barri, poble o ciutat on s’ubica el centre d’esplai prenen un paper destacat, ja que aquest indicador ha estat identificat en 11 dels entrevistats de tots els perfils excepte els mestres. L’esplai aprofita molt el seu entorn més proper, per tal de dur a terme les seves activitats, i no s’entén sense la interacció amb aquest context més immediat. Les sortides a altres pobles i ciutats també ocupen un lloc destacat, ja que han estat identificades per 8 de les persones entrevistades, corresponents a tots els perfils estudiats amb l’excepció d’infants i mestres.
- *“A l’esplai es duen a terme excursions i colònies a llocs i pobles molt diversos.”* (EMO2-DAC).
 - *“Fem una sortida al trimestre. A més a més, intentem sortir sempre fora de l’esplai, a conèixer la ciutat, fins i tot anar a altres ciutats.”* (EMO4-ARC).
 - *“Fan activitats al carrer, es relacionen amb el medi.”* (EF1-NBG).
 - *“A l’esplai fem jocs pel barri i en altres espais de la ciutat, on han de conèixer monuments. Gimcanes on han de saber perquè aquella plaça té aquell nom o a qui està dedicada aquella escultura. Es treballa molt el coneixement de l’espai, on estan, el barri i les coses que hi ha.”* (ED2-AAP).
 - *“L’esplai està emmarcat en el seu medi, el barri. En aquell barri hi ha altres persones que veuen el que fas i interaccions. L’esplai sempre tira del barri per fer activitats: les places dels pobles, els comerços del voltant... No hi ha un esplai que s’entengui sense aquest context immediat.”* (EE1-MVV).

- La interacció amb la natura forma part fonamental de la vida de l'esplai, ja que l'indicador sobre les excursions a espais naturals ha estat identificat per 15 entrevistats. Es possibilita que els infants que viuen en entorns urbans o semiurbans tinguin una oportunitat d'interacció amb el medi natural que moltes vegades difícilment es dona en altres contextos educatius, com l'escola, o dins l'àmbit familiar.
 - *“Quan estem de colònies, no només es relacionen amb l'espai físic de la casa, sinó també amb la natura que l'envolta. A més a més, fem moltes excursions.”* (EMO2-DAC).
 - *“De vegades anem d'excursió amb tendes a la muntanya. Fem activitats que ens amaguen coses entre les plantes, a la muntanya, i després les hem de trobar.”* (EI3-LVM).
 - *“A les colònies descobreixen molt el lloc on han estat. De petits vénen amb els aglans i les pedretes que han collit i expliquen la font on han arribat.”* (EF3-OFD).
 - *“Fem moltes sortides a cases de colònies, a la muntanya, a la platja. Intentem motivar-los, perquè els hi agradi fer excursions a la muntanya i anem fent jocs pel camí.”* (EMO3-SBI).

- Amb una menor intensitat, tot i que també d'una manera destacable, 9 dels entrevistats de tots els perfils, excepte els infants, han identificat l'indicador relacionat amb els conceptes sobre el món natural. Una vegada més, es posa de manifest el caràcter aplicat i vivencial d'aquests aprenentatges sobre conceptes relacionats amb la natura, ja que es duen a terme directament dins del propi medi i no des d'una perspectiva més teòrica com succeeix, generalment, a l'escola.
 - *“L'esplai utilitza la natura com a instrument d'aprenentatge: el respecte i estima vers la natura, el caminar. Conèixer la natura des d'una perspectiva essencial dins la vida dels éssers humans.”* (ED1-JCR).
 - *“A l'escola potser s'expliquen unes plantes, però a l'esplai s'han vist.”* (EME2-GDM).
 - *“En l'assignatura de medi sí que ajuda anar a l'esplai, perquè quan van de colònies estan en el medi i coneixen i esbrinen coses. Ha*

descobert unes certes herbes, han fet bosses aromàtiques, els hi ha ensenyat camins, les estrelles, cançons de nit, i tot això dins del medi natural." (EF2-YST).

- *"Fem la nostra tasca a través, no tant llibres i feines escolars, sinó a través del joc, del coneixement de la natura... Adquireixen un munt d'aprenentatges que després a l'escola els hi serveix."* (ED2-AAP).
 - *"S'intenten ensenyar coneixements de la natura."* (EMO2-DAC).
- Tot i que dels indicadors anteriors es desprèn un gran interès per part dels esplais en tot allò que te a veure amb el medi natural, són 6 els informants (1 familiar, 2 monitors, 1 director, 1 mestre i 1 expert) que expliciten i destaquen la realització d'activitats relacionades amb la cura del medi ambient i foment del reciclatge. Aquestes actituds es treballen directament en les sortides a la natura, però també en els propis centres d'esplai, tot reciclant materials diversos durant la realització de les diferents activitats.
- *"Treballen molt el respecte a la natura i el reciclatge."* (EF4-EME).
 - *"Es treballa molt el respecte vers la natura i conviure en ella."* (EMO1-ASF).
 - *"A l'esplai es duen a terme tallers on es fan diferents manualitats, es recicla diferents elements..."* (EMO2-DAC).
 - *"Tot el tema del reciclatge, el tema mediambiental, són coses que a l'esplai es treballen."* (EE1-MVV).
- En la línia que apunta l'indicador descrit anteriorment, i relacionat amb la subcategoria d'actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius, 5 entrevistats (1 familiar, 3 monitors i 1 expert) han manifestat aspectes relacionats amb l'exercici físic, cabdal en aquestes etapes de la vida per a un òptim desenvolupament integral. Val a dir, però, que són moltes les activitats de l'esplai on l'exercici físic està present, en menor o major mesura, sense que aquest sigui l'objectiu principal de l'activitat.
- *"A l'esplai també fan esport, caminen, es mouen en transport públic, van per la muntanya, bici, han fet iniciació a l'escalada..."* (EF4-EME).

- *“Tot i que a l'esplai també es fa esport, a més a més es fan moltes altres coses que no es fan en els extraescolars esportius.” (EMO3-SBI).*
 - *“Fem activitat mogudes. Els nens necessiten moure's molt. Els petits es cansen ràpid d'estar quietes. Fent activitats mogudes es poden educar els mateixos valors, però de maneres diferents.” (EMO4-ARC).*
 - *“A l'esplai es fa esport com als campus esportius.” (EE1-MVV).*
- L'esplai ocupa un espai dins del temps de lleure dels infants. D'aquesta manera, 13 dels informants de tots els perfils destaquen el treball en valors que fomenten un consum i oci saludables, front d'altres opcions de lleure o de viure el temps lliure més educativament estèrils o buides de contingut. Amb el foment d'aquests valors, també es camina en la direcció d'actuar per millorar la pròpia vida dels infants i la de la resta de persones que els envolten.
- *“L'alternativa a l'esplai és que passen moltes hores enganxats a les màquines. A l'esplai fan coses amb gent de la seva edat i controlats. Penso que és més sa que altres àmbits.” (EF4-EME).*
 - *“M'agrada anar a l'esplai, perquè m'ho passo bé i abans els dissabtes eren un avoriment estant amb la mare. Jugo, estic amb els meus amics, em ric molt.” (EI2-JMS).*
 - *“Què millor pot fer un infant un dissabte a la tarda que jugar i fer activitats amb altres nens i passar-ho d'allò més bé, abans que estar tirat al sofà.” (EMO1-ASF).*
 - *“En uns temps en què moltes vegades els infants i adolescents prefereixen passar la tarda en els centres comercials, l'esplai ofereix un oci alternatiu i diferent que no és nociu com la resta d'oci que s'acostuma a reproduir en la nostra societat, com el que es reproduïx en la televisió. S'intenta potenciar un oci que farà que al dia de demà els infants tinguin unes determinades actituds per fer front a la vida, amb unes millors condicions i uns valors més humans.” (EMO2-DAC).*

- *“Molts vénen amb fulls de derivació de l’escola, moltes vegades per problemes de socialització o perquè es considera que els ambient en què es mouen no són els adequats i que és millor que en comptes d’estar els dissabtes a la tarda amb els amics pel carrer estiguin en un espai on estiguin també al carrer, però amb més control i duent a terme unes activitats més pedagògiques.” (ED2-AAP).*
- *“A l’esplai aprenen a gaudir de les estones que tenen lliures, des de molts àmbits i punts de vista diferents.” (EME2-GDM).*

Categoria 8: Competència social i ciutadana

- L’indicador que fa referència a la interacció amb d’altres cultures només ha estat identificat en 3 de les entrevistes realitzades (1 familiar, 1 mestre i 1 expert). Aquest aspecte va molt lligat al context en què s’ubica el propi esplai, valorant-se de manera positiva quan la presència de participants de diferents orígens possibilita l’intercanvi cultural.
 - *“El que més m’agrada és que es relacioni amb nens de diferents escoles, que pensen diferent, que tenen cultures diferents i que sense tenir res a veure, ho tenen tot a veure.” (EF1-NBG).*
 - *“L’esplai ajuda a conèixer i apreciar altres cultures. Afavoreix que a l’esplai ho tenen més a mà. Interactuar amb els altres i amb altres contextos culturals. Tenen relació amb altres persones que potser no són de la seva pròpia cultura.” (EME1-CCM).*
 - *“La part cultural està molt present a l’esplai. Es generen uns espais d’aprenentatge de la pròpia cultura, però també vénen molts nens de fora i es propicia la relació intercultural, el coneixement d’altres cultures.” (EE1-MVV).*
- És impossible entendre cap esplai sense el context social on s’ubica, ja que aquest marcarà els seus propis trets diferencials. És per això que es fa imprescindible conèixer les problemàtiques socials més immediates, així com les diferents realitats que es viuen actualment. Els infants han de comprendre que no viuen aïllats de la resta del món, adquirir una

consciència social i ser participants de la seva transformació en bé de tots. Pel que fa a l'indicador sobre aquest àmbit, ha estat identificat en 13 de les persones entrevistades, gairebé tots els informants excepte els infants. En aquest sentit, els familiars valoren molt positivament la tasca que es duu a terme des de l'esplai, a diferència dels monitors que es mostren crítics a l'afirmar que, tot i que treballen molt els temes socials, encara haurien de fer molt més.

- *“Ella té certa consciència de l'actual situació que estem vivint i sap apreciar quan va de colònies l'esforç econòmic que fem els pares, i intenta col·laborar en alguna cosa. I tota aquesta conscienciació la treballen molt a l'esplai.”* (EF2-YST).
 - *“De vegades fan murals, pancartes i manualitats per a les activitats solidàries. També fan activitats perquè els infants animin als pares a donar sang. Fan recollida de diners per apadrinar infants, recollida de joguines al Nadal...”* (EF4EME).
 - *“Moltes vegades ajudem a Caritas o fem coses per a la Parròquia. Fem recollides de menjar. Intentem treballar la vessant social, però encara ens agradaria fer-ho més. Intentem que els infants siguin conscients de la realitat que els envolta, però moltes vegades això costa.”* (EMO3-SBI).
 - *“S'intenta que coneguim altres realitats. Algunes vegades hem anat amb d'altres esplais diferents al nostre, tot i que no estan acostumats a veure segons quines coses molt diferents a com són ells.”* (EMO4-ARC).
 - *“L'esplai persegueix gent més compromesa amb el món en què viu, amb la societat. És un espai on es treballa bastant les coses que passen a la societat. Hi ha un espai per pensar en què està passant, les notícies que hagin pogut haver-hi...”* (EME2-GDM).
- Amb l'indicador referent al foment de valors humans i cívics i normes socials, identificat en totes les persones entrevistades, i referent a la subcategoria de cooperar i convida emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques, es torna a posar de manifest com l'esplai és un òptim context on treballar aquests aspectes d'una manera pràctica i

totalment vivencial, afavorint al procés de socialització dels participants. D'aquesta manera es treballen valors com la solidaritat, la companyonia, el respecte, l'amistat, l'amor, la generositat, la cooperació, l'empatia, la democràcia, etc., i aspectes cívics com cedir el lloc en transports públics, pautes de comportament a l'hora d'anar pel carrer, etc. A més a més, a través d'aquests valors es persegueix la transformació social descrita anteriorment, així com la seva interiorització per part de l'infant, a fi que els pugui portar a la pràctica en d'altres contextos com, per exemple, l'escolar o el familiar.

- *“Els principals valors que es treballen són la companyonia, saber viure el dia a dia. No tant com a l'escola que ensenya a multiplicar o llengua, sinó valors més humans: respecte, amistat, empatia, compartir experiències, saber valorar el que hi ha i el que no hi ha, l'amistat entre companys... S'ensenya a ser un bon ciutadà: creuar en verd i no en vermell, saber quins problemes hi ha a la societat i com ells podrien ajudar a canviar aquests problemes.”* (EMO1-ASF).
 - *“L'educació en el lleure serveix per transmetre valors als infants i adolescents, i d'aquesta manera contribuir a fer una societat millor. Intentem transformar aquells valors que considerem nocius per a la societat. S'intenta que els infants tinguin una actitud reflexiva vers els valors socials i la societat en general.”* (EMO2-DAC).
 - *“Els pares valoren l'esplai, perquè els seus fills es relacionen amb altres infants i fan amics..., però crec que tampoc no veuen tot el que fem per canviar la societat. A l'esplai treballem com comportar-se en llocs públics, on hi ha més gent. S'estan educant uns valors que l'escola no educa. L'escola té unes bases que han de complir. S'ensenya com fer un amic, com cuidar-lo...”* (EMO3-SBI).
 - *“A l'esplai hi ha normes que estan tan integrades que ja no són normes, sinó maneres de fer i després això es trasllada a altres llocs.”* (ED1-JCR).
- La resolució de conflictes és un altre element cabdal dins la competència social i ciutadana, i el seu indicador ha estat identificat en les respostes de 7 persones entrevistades (destaca que no ha estat identificat per cap monitor

ni director). Cal dotar als infants de les eines i estratègies necessàries, per tal que puguin resoldre els conflictes mitjançant la negociació i el diàleg, tot cercant punts de trobada. La majoria dels informants valoren la tasca que duu a terme l'esplai en aquest àmbit, tot destacant la resolució pacífica dels conflictes i la pràctica de la no violència.

- *“A l'esplai han de negociar entre ells o de vegades fan equips transversals i s'han de posar d'acord.”* (EF3-OFD).
 - *“S'han d'esforçar en entendre uns trets diferencials de les persones que tenen al seu voltant, acceptar la diversitat, saber relacionar-se, resoldre problemes...”* (EME1-CCM).
 - *“Una cosa que em sorprèn molt de l'esplai és que, tot i que i hagi conflictes, els infants no es barallen. Al pati de l'escola la feina és que no hi hagi una baralla.”* (EE1-MVV).
- Un dels aspectes més destacats, no només d'aquesta competència, sinó de tota la tasca que es desenvolupa a l'esplai, és el que fa referència a l'indicador sobre convivència activa entre infants i monitors, identificat en les respostes de tots els informants. Una vegada més es posa en valor la interacció entre tots els participants, siguin de l'edat que siguin, i entre aquests i els monitors que configuren el centre. A més a més, tampoc es deixa de banda la convivència activa entre els membres de l'esplai amb les famílies, així com una clara voluntat d'obertura al barri, ciutat o entorn proper.
- *“A l'esplai les coses s'han de decidir d'una manera democràtica, i encara que ells no sàpiguen que vol dir democràcia, en el dia a dia ho van entenent.”* (EF1-NBG).
 - *“La vam apuntar a l'esplai perquè tingués més relació amb més nens que no fossin només els de l'escola i perquè es desenvolupés en un altre àmbit que no fos el que ella sempre té de l'escola, el parc i els mateixos amics.”* (EF2-YST).
 - *“L'esplai facilita, per exemple, les relacions amb els amics, que siguin més oberts, que respectin els jocs a l'hora del pati, el respecte als professors o a casa, saber conviure amb els pares, germans o familiars.”* (EMO1-ASF).

- *“Els pares valoren l’esplai, perquè els seus fills es relacionen amb altres infants i fan amics...”* (EMO3-SBI).
- *“Molts mestres recomanen l’esplai per a infants que tenen dificultats per relacionar-se, perquè saben que a l’esplai intentarem aconseguir que es relacioni amb altres nens i tingui el seu grup d’amics.”* (EMO4-ARC).
- *“Els nens que van a l’esplai, en general tenen més facilitat per fer amics, per comunicar els seus pensaments, per relacionar-se, en definitiva.”* (EME1-CCM).
- *“Al que més valor dono és a les competències relacionals, a com et mous amb els altres, com entens als altres, com els aculls, com et relaciones, com escoltes, com parles, com perdones als altres.”* (EE1-MVV).

Altres aspectes a considerar

Tot seguit, i com a reflexions finals, es duen a terme un seguit de consideracions sobre aspectes diversos que s’han anat destacant al llarg dels comentaris de cadascuna de les competències.

- La majoria d’informants atorguen a l’esplai un fet diferencial davant d’altres contextos educatius i socials, quelcom que el fa únic. En aquesta línia, s’apunta que cap altre àmbit ofereix una opció educativa tan variada i global com ho fa l’esplai. Es considera l’esplai un marc privilegiat per desenvolupar la formació integral dels infants, tot dotant-los d’una gran consciència i sensibilització social.
 - *“L’esplai és un espai on s’atén a l’infant des de totes les seves perspectives, en tota la globalitat. L’esplai és un entorn educatiu integral que facilita tot aquest creixement de la persona. Hi ha una sèrie d’elements que l’esplai dota de més significació que en altres contextos educatius. Els espais on s’educa en valors a les persones no són tan nombrosos. Jo estic convençuda que als nens d’esplai hi ha alguna cosa que els fa diferents.”* (EE1-MVV).

- *“És que tot es fa entre tots i lluiten junts i això només ho poden fer a l'esplai.” (EF2-YST).*
 - *“S'intenta que els nens que van a l'esplai es diferenciïn de la resta de la societat. S'intenta que estiguin un pas per endavant amb el tema dels valors. Per a mi l'esplai és una forma de vida. Creixes amb una mentalitat diferents.” (EMO4-ARC).*
 - *“Són vivències i és una manera de viure. Jo sóc qui sóc bàsicament per l'esplai. T'ensenya unes coses que no les aprendries si no hi vinguessis.” (ED1-JCR).*
- Un dels components educatius més destacats de l'esplai és, sens dubte, el seu caràcter lúdic, el fet de treballar majoritàriament a través del joc. Aquest fet predisposa als infants a adquirir una sèrie d'aprenentatges, valors, habilitats, etc. que en pocs altres contextos es poden assolir d'aquesta manera o amb la mateixa intensitat. També es fa èmfasi en l'element vivencial que aporta l'esplai. En altres àmbits s'ensenya, però a l'esplai es viu.
- *“A l'esplai no només jugues amb els infants, sinó que intentes transmetre uns valors a partir del joc.” (EMO2-DAC).*
 - *“L'esplai és un espai lúdic, d'intercanvi de convivència on es treballen les habilitats de comunicació i sobretot les habilitats socials, de relació amb els altres.” (EME1-CCM).*
 - *“A l'esplai hi ha més temps lliure que a l'escola no tenim. Juguem amb els amics i parlem.” (E11-EEB).*
 - *“Penso que tots els infants haurien d'anar a un esplai, perquè és una convivència com a l'escola, però en divertit.” (EF2-YST).*
- En tot moment es valora molt positivament les possibilitats de relació que ofereix l'esplai, no només entre iguals, sinó entre infants, adolescents i joves d'edats diferents, així com entre participants i monitors. Tothom aprèn dels altres, els grans ajuden als més petits, es coopera per assolir uns objectius comuns. Els infants troben en els monitors uns referents en qui emmirallar-se, alhora que aquests lluiten per construir una societat millor a través dels infants.

- *“Es treballen bàsicament els aspectes personals i humans. Les relacions que estableixen, tant amb els iguals, com amb els companys més grans i més petits, i també amb els monitors, que són uns adults diferents d'aquells que viuen a casa o a l'escola.”* (EF3-OFD).
 - *“Ens agrada molt conviure amb els infants i les seves famílies alhora.”* (EMO3-SBI).
 - *“La companyonia també la treballem a l'esplai. Fem moltes activitats entre els diferents grups per conèixer-nos tots.”* (EI3-LVM).
 - *“El tracte és molt més personal en un esplai. S'és molt més proper que a l'escola i hi ha més monitors per cada nen. A l'esplai hi ha més vincle entre infants i monitors i això és molt positiu. Els monitors som un referent i moltes vegades els infants volem ser com nosaltres. Això té algun aspecte negatiu, però també en té molts de positius.”* (EMO4-ARC).
 - *“Hi ha uns més grans i uns més petits que em fan aprendre.”* (EE1-MVV).
- Quan es parla de la tasca educativa que es duu a terme a l'esplai, és impossible no fer el contrapunt amb l'educació formal, amb l'escola. En aquest sentit, es posa de relleu la gran flexibilitat que ofereix l'esplai, davant la rígida estructura escolar condicionada per la presència d'un currículum a seguir i a complir. L'esplai també s'erigeix per ocupar aquell terreny on moltes vegades l'escola no pot arribar o ho fa de passada com, per exemple, el treball emocional, el desenvolupament social, el foment i pràctica dels valors, etc. Els entrevistats consideren que els mestres que coneixen l'esplai el valoren com a un complement educatiu més que positiu, però no ho fan així aquells docents que, segurament per desconeixement, menystenen la tasca que es duu a terme des d'aquests centres d'educació no formal.
- *“En altres entorns com seria l'escola, l'esplai suposa una manera de relacionar-se diferenciada. Jo això ho noto molt a l'escola. Et dona un perfil de persona una mica diferent. Com a mestres penso que és un*

complement ideal. És una oportunitat que no podem desaprofitar.”
(EE1-MVV).

- *“Des de l'escola es valora que el nen de l'esplai és més obert, té més iniciativa i autonomia, la manera de compartir amb els companys.”*
(EMO1-ASF).
- *“A l'esplai s'estan educant uns valors que l'escola no educa. L'escola té unes bases que han de complir. L'esplai pot anar canviant. S'ensenyava com fer un amic, com cuidar-lo...”* (EMO3-SBI).
- *“L'esplai va més enllà de formació curricular i t'ensenyava uns valors, unes responsabilitats i un compromís que moltes vegades l'escola en això es queda curta.”* (ED1-JCR).
- *“A l'esplai es posa més èmfasi en les relacions socials, ja que és un espai lúdic, mentre que el caràcter més d'aprenentatge de l'escola no ho permet.”* (EME1-CCM).
- *“L'esplai no té prou reconeixement, i per part de l'escola tampoc. Molts mestres donen un valor i un privilegi a l'escola, una primícia, que no és real. Són molts els qui intervenim en l'infant. Entendre això vol dir concedir per part dels mestres.”* (EE1-MVV).

5.3. OBSERVACIONS

Tot seguit es presenta una síntesi dels resultats obtinguts, mitjançant l'anàlisi de les observacions realitzades en cadascuna de les deu tipologies d'activitats definides en aquest estudi: tallers (A1), activitats mediambientals i relacionades amb la natura (A2), activitats culturals (A3), gimcanes i grans jocs (A4), música, dansa i expressió corporal (A5), activitats de reflexió, de caire social i transcendent (A6), esports i jocs moguts (A7), temps lliure no dirigit (A8), quotidià (A9) i celebració de festes populars i tradicionals (A10). Tal com s'ha presentat en el capítol anterior, amb la realització d'aquestes observacions participants es pretenia observar les competències i subcompetències que estan relacionades de manera concreta en cadascuna de les deu tipologies d'activitats, així com il·lustrar el treball competencial que es duu a terme des dels centres d'esplai.

Primerament, en la taula 5.13 es fan constar els indicadors que s'han identificat en l'anàlisi de la informació de cadascuna de les deu tipologies d'activitats, tal com es recullen en els annexos 7.1 i 7.2. D'aquesta manera, doncs, la taula esmentada ofereix una columna per a cadascuna de les 10 activitats, tot encapçalada pel seu codi identificatiu corresponent, i on es poden observar quins dels 40 indicadors establerts s'han identificat arran de l'anàlisi de cada observació.

Taula 5.13. Indicadors identificats en les diferents observacions

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10
CB1a.1		X	X	X	X	X			X	X
CB1b.1	X			X	X	X				
CB1c.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CB1d.1					X			X		
CB1e.1					X	X			X	
CB2a.1										
CB2a.2										X
CB2a.3			X			X				
CB2a.4									X	
CB2b.1	X			X		X			X	
CB2b.2		X	X	X	X			X	X	X
CB3a.1										
CB3b.1										
CB3b.2										
CB3c.1										
CB4a.1										
CB4b.1	X	X	X	X	X		X	X	X	X
CB4c.1	X				X		X	X		X
CB5a.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CB5b.1	X			X	X	X		X	X	
CB5b.2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CB5b.3	X	X		X			X	X		
CB5c.1	X	X		X	X	X		X	X	X
CB6a.1	X		X	X	X	X	X	X		X
CB6a.2	X	X	X		X	X	X	X		X
CB6b.1	X	X	X		X			X	X	X
CB6c.1	X	X		X	X	X		X	X	X
CB6c.2		X		X	X	X	X	X	X	X
CB7a.1							X			
CB7a.2										X
CB7a.3		X								
CB7b.1		X								
CB7c.1	X	X		X			X	X	X	X
CB7c.2		X		X			X	X		
CB7c.3	X	X	X				X	X	X	
CB8a.1					X			X		
CB8a.2						X				X
CB8b.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
CB8b.2		X		X	X	X	X	X	X	X
CB8c.1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Font: Elaboració pròpia.

A continuació, tal com s'ha fet amb l'anàlisi de les entrevistes, a la taula 5.14 es pretén donar un punt de vista global als resultats exposats en la taula anterior. En la columna "indicadors" es presenta el nombre d'activitats on s'han identificat cadascun dels indicadors (N) sobre el total de tipologies d'activitats (T), així com el seu percentatge. La següent columna "subcategoria" fa referència al nombre d'indicadors identificats en cada subcategoria (Z) sobre el total d'indicadors possibles que es podien identificar (P) en aquella subcategoria, així com els percentatges que suposen. Finalment, i d'igual manera, en la columna "categoria" es recull el nombre d'indicadors identificats en el conjunt de tota la categoria (Z) sobre el total d'indicadors possibles que es podien identificar (P) en aquella categoria. Amb aquesta tasca inicial no es pretén altra cosa que establir la tendència sobre aquells indicadors, subcategories i categories que han estat més identificats en les diferents observacions, és a dir, aquells aspectes més destacats i desenvolupats a l'esplai.

En els gràfiques 5.5 i 5.6 s'exposa de manera visual la informació recollida en la taula comentada anteriorment. D'aquesta manera, i atenent a les diferents categories, s'aprecia com les dues competències bàsiques sobre les quals s'han identificat més indicadors en el seu conjunt són la competència d'aprendre a aprendre (CB5) i la competència d'autonomia i iniciativa personal (CB6), d'igual manera que ha succeït en l'anàlisi de les entrevistes. Contràriament, aquelles competències on s'han identificat menys indicadors són el tractament de la informació i competència digital (CB3) i la competència artística i cultural (CB2).

Pel que fa a les subcompetències en destaquen tres, els indicadors de les quals han estat identificades en totes les observacions realitzades: comunicar-se oralment (CB1c), adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques, etc. (CB5a), i exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora (CB8c). D'altra banda, existeixen un seguit de subcompetències els indicadors de les quals no han estat identificats en cap dels informants i que coincideixen amb l'anàlisi de les entrevistes: les tres referides al tractament de la informació i competència digital (CB3a, CB3b i

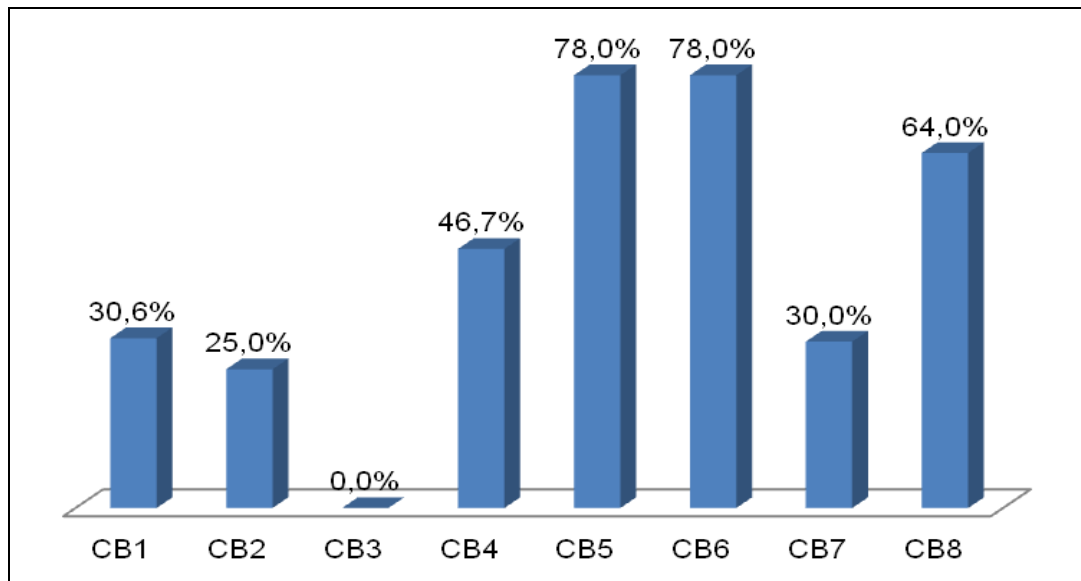
CB3c) i produir i interpretar diferents tipus d'informació (CB4a), dins la competència matemàtica.

Taula 5.14. Dades sobre els indicadors identificats en les diferents observacions

INDICADORS			SUBCATEGORIES			CATEGORIES		
	N (T)	%		Z (P)	%		Z (P)	%
CB1a.1	7 (10)	70,0	CB1a	7 (10)	70,0	CB1	26 (50)	30,6
CB1b.1	4 (10)	40,0	CB1b	4 (10)	40,0			
CB1c.1	10 (10)	100,0	CB1c	10 (10)	100,0			
CB1d.1	2 (10)	20,0	CB1d	2 (10)	20,0			
CB1e.1	3 (10)	30,0	CB1e	3 (10)	30,0			
CB2a.1	0 (10)	0,0	CB2a	4 (40)	10,0	CB2	15 (60)	25,0
CB2a.2	1 (10)	10,0						
CB2a.3	2 (10)	20,0						
CB2a.4	1 (10)	10,0						
CB2b.1	4 (10)	40,0	CB2b	11 (20)	55,0			
CB2b.2	7 (10)	70,0						
CB3a.1	0 (10)	0,0	CB3a	0 (10)	0,0	CB3	0 (40)	0,0
CB3b.1	0 (10)	0,0	CB3b	0 (20)	0,0			
CB3b.2	0 (10)	0,0	CB3c	0 (10)	0,0			
CB3c.1	0 (10)	0,0						
CB4a.1	0 (10)	0,0	CB4a	0 (10)	0,0	CB4	14 (30)	46,7
CB4b.1	9 (10)	90,0	CB4b	9 (10)	90,0			
CB4c.1	5 (10)	50,0	CB4c	5 (10)	50,0			
CB5a.1	10 (10)	100,0	CB5a	10 (10)	100,0	CB5	39 (50)	78,0
CB5b.1	6 (10)	60,0	CB5b	21 (30)	70,0			
CB5b.2	10 (10)	100,0						
CB5b.3	5 (10)	50,0						
CB5c.1	8 (10)	80,0						
CB6a.1	8 (10)	80,0	CB6a	16 (20)	80,0	CB6	39 (50)	78,0
CB6a.2	8 (10)	80,0						
CB6b.1	7 (10)	70,0	CB6b	7 (10)	70,0			
CB6c.1	8 (10)	80,0	CB6c	16 (20)	80,0			
CB6c.2	8 (10)	80,0						
CB7a.1	1 (10)	10,0	CB7a	3 (30)	10,0	CB7	21 (70)	30,0
CB7a.2	1 (10)	10,0						
CB7a.3	1 (10)	10,0						
CB7b.1	1 (10)	10,0	CB7b	1 (10)	10,0			
CB7c.1	7 (10)	70,0	CB7c	17 (30)	56,7			
CB7c.2	4 (10)	40,0						
CB7c.3	6 (10)	60,0						
CB8a.1	2 (10)	20,0	CB8a	4 (20)	20,0	CB8	32 (50)	64,0
CB8a.2	2 (10)	20,0						
CB8b.1	10 (10)	100,0	CB8b	18 (20)	90,0			
CB8b.2	8 (10)	80,0	CB8c	10 (10)	100,0			
CB8c.1	10 (10)	100,0						

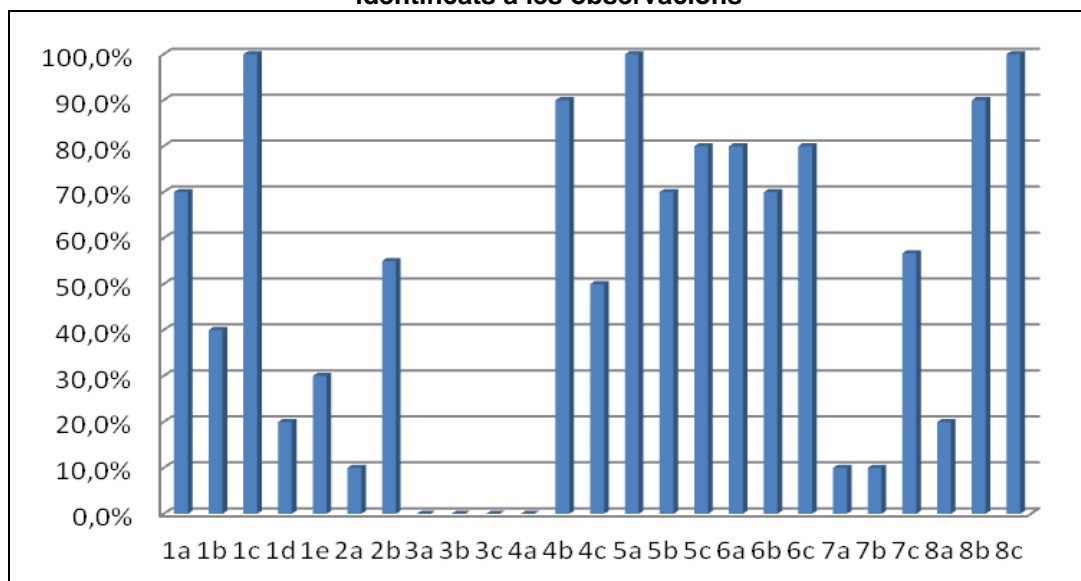
Font: Elaboració pròpia.

Gràfica 5.5. Indicadors de cadascuna de les competències identificats a les observacions



Font: Elaboració pròpia.

Gràfica 5.6. Indicadors de cadascuna de les subcompetències identificats a les observacions



Font: Elaboració pròpia.

Després d'aquesta primera aproximació a les dades recollides, es duu a terme un comentari d'aquells aspectes més destacats en les observacions per a cadascuna de les categories d'anàlisi. Cal tenir en compte, però, que el fet de no observar un determinat indicador en alguna de les diferents tipologies d'activitats no implica directament que aquell aspecte no es treballa mai en aquella tipologia d'activitat, ja que existeixen molts elements específics i circumstancials (esplai, lloc on es duu a terme, participants, monitors, etc.) que condicionen els elements desenvolupats en activitats diferents, tot i que pertanyin a la mateixa tipologia. Amb tot, bé és cert que es pot extreure una tendència en el treball competencial de cadascuna de les diferents tipologies d'activitats. Val a dir, també, que de l'anàlisi de les observacions, tal com es veurà a continuació, es desprèn que existeixen subcompetències més associades a una determinada tipologia d'activitat, mentre que d'altres, per contra, es treballen de manera més transversal en gran quantitat d'elles.

Categoria 1: Competència en comunicació lingüística i audiovisual

Dins la competència en comunicació lingüística i audiovisual, la comunicació oral (parlar i escoltar) es postula com a fonamental en el conjunt de subcompetències que es desenvolupen a l'esplai. En totes les activitats s'observen innumerable ocasions on poder treballar aquest aspecte, sempre d'una manera pràctica i aplicada, és a dir, com a element fonamental per a l'enteniment entre persones:

- Els monitors són els encarregats d'explicar als infants com es duran a terme les diferents activitats, i ja des d'aquest moment es treballa la comunicació oral, tot intentant que els infants preguin consciència de la importància de mantenir una escolta activa, per tal d'assabentar-se d'allò que s'ha de fer.
- Gairebé totes les activitats observades necessiten de comunicació oral entre els membres dels grups. Sovint cal negociar i arribar a acords per desenvolupar correctament la tasca encomanada, especialment en aquelles activitats amb un caràcter més grupal.
- Les converses informals són nombroses en tot moment: abans de començar l'activitat, durant el seu desenvolupament, quan finalitza, etc. Aquests

intercanvis comunicatius orals es produeixen entre iguals, entre infants de diferents edats i entre infants i monitors, fet que fa augmentar la seva riquesa de situacions i contextos.

- En tot moment es posa molt èmfasi en el respecte vers les opinions de tothom i en l'acompliment dels torns de paraula.

La lectura i, en menor grau, l'escriptura també tenen un paper destacat dins el desenvolupament d'aquesta competència. Val a dir que sempre es treballa d'una manera pràctica i com a vehicle per a l'assoliment de les tasques proposades en les diferents activitats: cal llegir en proves de gimcanes, per preparar una obra de teatre, en un fulletó informatiu, per cantar una nova cançó, les parades del metro per on es passa, etc. Amb tot, en cap cas els monitors presten atenció a l'entonació dels infants ni a altres aspectes lingüístics que sí es treballarien a l'escola. D'igual manera ocorre amb l'escriptura, la qual es fa servir de manera puntual en algunes activitat, però sense atendre a la seva ortografia, gramàtica o lèxic. A l'esplai es valora que la comunicació escrita es dugui a terme quan és necessari, però sense tenir en compte els aspectes més formals de la llengua que es treballen a l'escola.

Pel que fa a la comunicació amb gent d'altres cultures, aquesta es produeix sempre que es dóna l'ocasió, és a dir, quan l'esplai compta amb la presència de població immigrada, especialment nouvinguts. En el cas de les observacions realitzades, una infant marroquí ha participat en dues de les activitats, essent sempre molt valorada la seva aportació, així com la implicació de la resta d'infants del grup. Tot i això, la seva presència irregular en la dinàmica general de l'esplai i el baix índex de població immigrada amb què es compta al centre impossibilita treballar més aquest aspecte. Finalment, i atenent a l'ús dels recursos audiovisuals, aquests només es duen a terme, principalment, en l'enregistrament d'algunes activitats com obres de teatre o balls, sense que tinguin una gran incidència en els infants, degut a què són els propis monitors qui els fan servir. Amb tot, es podria afirmar que els infants tenen contacte amb mitjans audiovisuals, però amb un paper passiu.

Categoria 2: Competència artística i cultural

La presència dels indicadors descrits per a aquesta categoria va molt relacionada amb la pròpia naturalesa de l'activitat observada. Així doncs, i fent referència a la subcompetència de conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, no s'ha dut a terme cap visita a un museu, en una de les activitats es va visitar un poble diferent a la localitat on s'ubica l'esplai, en dues ocasions es va assistir a un acte cultural (assistència a una obra de teatre i la projecció d'una pel·lícula al propi centre) i, finalment, una de les activitats observades va consistir en la realització de la festa popular de la Castanyada. Tot i només observar-se el 10% dels indicadors descrits per a aquesta subcategoria, val a dir que el treball en aquest àmbit és puntual, però constant, degut a la limitació temporal amb què compta l'esplai.

La subcategoria d'emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se es treballa de manera més transversal en les diferents categories d'activitats observades. És indubtable que la realització de tallers manuals és un indicador que s'observa àmpliament en la tipologia d'activitat "tallers", però també es duen a terme tallers manuals com a part d'altres activitats com, per exemple, la gimcana, l'activitat de reflexió o la celebració de la Castanyada. D'igual manera succeeix amb l'indicador que fa referència a la realització d'activitats relacionades amb la música, la dansa i l'expressió corporal identificat en 7 de les activitats observades. I és que en gran part de les activitats es requereix dur a terme una obra de teatre, expressar-se corporalment o cantar una cançó. A més a més, la música i la dansa són recursos molt emprats pels monitors en incomputables moments de la vida de l'esplai, ja sigui per amenitzar els desplaçaments o, per exemple, quan una activitat acaba abans d'hora. Els propis infants es mostren motivats vers aquestes formes d'expressió, tot proposant cançons i danses a realitzar.

Categoria 3: Tractament de la informació i competència digital

En cap de les activitats observades s'ha fet ús de les noves tecnologies. Només en una ocasió, i a proposta d'un infant, els monitors ofereixen la possibilitat de transcriure l'obra de teatre que havien escrit a mà, però a casa seva i portar-ho fet la setmana següent. Val a dir que l'esplai on s'ha dut a terme l'observació només compta amb un ordinador per a ús exclusiu dels monitors, destinat a la gestió del centre i a la preparació d'algunes activitats. Moltes vegades són els propis monitors els qui fan ús dels seus propis ordinadors personals, però en cap cas s'utilitzen directament amb els infants.

Categoria 4: Competència matemàtica

Una vegada més, tots els aspectes que fan referència a aquesta categoria es treballen d'una manera pràctica, aplicada i transversal en la majoria de les tipologies d'activitats observades. En cap cas hi ha consciència per part dels infants d'estar desenvolupant la competència matemàtica i, sovint, aquesta consciència tampoc existeix per part dels monitors. Amb tot, en 9 de les activitats observades (totes excepte l'activitat de reflexió, de caire social i transcendent) es fa ús de la numeració, el càlcul o la situació espacial i en 5 (tallers, música, dansa i expressió corporal, esports i jocs moguts, temps lliure no dirigit i celebració de festes populars i tradicionals) s'identifica l'ús de la lògica matemàtica, sempre adreçant-se a la resolució d'activitats quotidianes o com a element necessari per a la resolució d'altres tasques encomanades en les diferents activitats. D'aquesta manera, doncs, s'observen els indicadors relacionats amb la competència matemàtica quan els infants calculen el temps que els resta per dur a terme una determinada tasca, quan sumen els punts aconseguits en una prova, quan compten les parades de metro que falten per arribar al destí, quan mesuren la llargària de les porteries en un partit de futbol i en un gran nombre més de situacions de la vida quotidiana.

Categoria 5: Competència d'aprendre a aprendre

Ha estat en aquesta categoria d'anàlisi, juntament amb la competència d'autonomia i iniciativa personal, on s'han identificat un nombre més alt d'indicadors en el desenvolupament de les diferents activitats observades, arribant al 78% d'aquests. De manera transversal, són moltes les ocasions en què es posen en pràctica diverses capacitats que faciliten l'aprenentatge, indicador associat a la subcompetència d'adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques, etc. Es treballa d'una manera molt destacada l'atenció i la concentració, especialment amb aquells infants més moguts i dispersos, ja que la pròpia dinàmica general de l'esplai possibilita que cada participant pugui dur el seu ritme d'una manera menys rígida que a l'escola. A més a més, és molt freqüent l'alternança de tasques que demanden una atenció acurada, amb d'altres més lleugeres. D'aquesta manera, doncs, es treballa la concentració i l'atenció, entre d'altres situacions, en l'elaboració de la titella, en l'assistència a l'obra de teatre, en la confecció del guió de la representació de titelles i en moltes d'altres proves de reflexió o activitats mogudes que així ho requereixen.

El foment de la motivació, la paciència i l'esforç també són aspectes que s'han observat de manera significativa en el desenvolupament de les diferents tipologies d'activitats. Els monitors intenten transmetre sempre la idea que unes activitats agraden més que d'altres, però que en totes s'ha de participar de manera engrescada per passar-ho millor i per respecte als companys. Moltes activitats requereixen d'un esforç com, per exemple, portar la motxilla en les sortides, redactar el guió de l'obra de teatre, activitats mogudes que demanden qualitats físiques, etc., però en tot moment els monitors encoratgen a seguir, transmetent la importància de no deixar les tasques a mitges i valorant la satisfacció que s'obté després d'assolir aquells objectius que han precisat esforç, perseverança i constància. Per una altra banda, la memòria, la capacitat lingüística, la responsabilitat, la confiança i la seguretat en un mateix, etc. també són aspectes que faciliten l'adquisició d'aprenentatges i que, d'una manera transversal al llarg de totes les observacions realitzades en les diferents tipologies d'activitats, s'han anat identificant en un o altre moment.

Tal com s'ha apuntat anteriorment, la pròpia dinàmica de l'esplai porta implícit el desenvolupament de la creativitat dels infants, sempre d'una manera lúdica, motivant i engrescadora, indicadors relacionats amb la subcompetència de disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge. El foment de la creativitat no és exclusiu de les activitats on es duu a terme algun taller, sinó que també es posa en pràctica a l'hora d'escriure el guió de la representació de titelles, en la confecció de murals, en la invenció de balls i danses o en la resolució de moltes proves i situacions de la quotidianitat de l'esplai. Dins d'aquesta subcompetència, on val a dir que s'han identificat el 70% dels indicadors totals, també s'ha observat el treball que es duu a terme per tal que els infants siguin conscients i acceptin els seus propis errors, així com la derrota en els diferents jocs. En aquesta línia, a molts infants els costa acceptar quan no se supera una prova de grup o es perd en algun joc, i sovint atribueix la responsabilitat als altres. Els monitors sempre recorden la importància d'alegrar-se dels triomfs dels altres i que per poder guanyar s'ha de saber perdre.

Pel que fa a la subcompetència d'organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina, el seu indicador associat, la planificació de tasques a realitzar, s'ha identificat en 8 de les tipologies d'activitats observades (totes excepte activitats culturals i esports i jocs moguts). En moltes de les activitats, ja siguin individuals o en grup, els infants han de dur a terme una acurada planificació del temps, per tal de poder concloure amb èxit les diferents tasques encomanades. Els monitors sovint guien aquesta planificació, però en la majoria dels casos la responsabilitat última recau en els infants. S'observa aquesta planificació i gestió dels temps, per exemple, en el moment de confeccionar les titelles, elaborar el guió de la representació, en la gimcana on han de passar per diferents proves, etc. En moltes tasques de grup aquesta planificació implica negociar i acordar amb la resta de membres, per tal d'assumir una metodologia de treball comuna.

Categoria 6: Competència d'autonomia i iniciativa personal

Els indicadors relacionats amb aquesta categoria d'anàlisi s'han identificat àmpliament, arribant al 78% del total de tots ells. L'assoliment dels diferents aspectes que fan referència a la competència d'autonomia i iniciativa personal són cabdals en el dia a dia de l'esplai i es treballen en multitud d'ocasions i moments de manera transversal en la totalitat de tipologies d'activitats.

D'aquesta manera, doncs, tenen un gran pes aquells aspectes relacionats amb la subcompetència d'adquirir valors i actituds personals, el desenvolupament dels quals es tradueix a l'esplai amb un ampli treball emocional i en hàbits personals i en rutines. En aquesta línia, l'esplai ofereix el marc idoni, per tal que els infants puguin expressar els seus sentiments en un ambient de confiança, ja sigui amb la resta d'infants o amb els propis monitors que, en la majoria d'ocasions, prenen com a referents adults, però més propers que els mestres o els pares. Els monitors posen molt èmfasi en l'autoestima dels infants i el seu esperit de superació, tot encoratjant-los a sobreposar-se a aquells entrebancs o dificultats que es van trobant en el dia a dia de l'esplai o en la resolució efectiva de tasques, ja sigui fent la titella, assolint proves dels jocs de pistes, etc. El control emocional també es treballa en molts moments, especialment davant els conflictes o situacions adverses, on els infants ploren o agafen rabietes. En aquestes ocasions, els monitors intenten transmetre que aquest no és el camí adequat per resoldre els problemes i que sempre hi ha altres opcions. Es treballa molt, també, aquesta regulació en les tasques de grup, on cal dialogar i negociar per arribar a acords, però sense enfadar-se i valorant les idees i opinions dels altres.

Els hàbits personals i les rutines són un altre aspecte dins d'aquesta subcompetència que es treballen abastament en el dia a dia de l'esplai i en la pràctica totalitat de les activitats. Sempre hi ha alguna ocasió per recordar la importància de recollir la sala entre tots, comportar-se adequadament segons la situació, responsabilitzar-se dels seus efectes personals, etc. Val a dir que el quotidià, i molt especialment quan es pernocta fora de l'esplai, és un gran

moment per treballar tots aquests hàbits i rutines de manera rellevant i significativa, ja sigui durant els àpats, en les estones destinades a la higiene personal (dutxar-se, rentar-se les dents, etc.), en l'ordre i neteja de les habitacions, a l'hora d'anar a dormir, etc.

Pel que fa a la subcategoria de proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes, s'han identificat nombrosos moments en les diferents activitats on es fa necessari que els infants posin en pràctica un seguit d'estratègies i habilitats, per tal de resoldre correctament diferents situacions plantejades, fet que els facilitarà, posteriorment, adquirir autonomia per actuar davant el dia a dia de les seves vides, al llarg de la seva quotidianitat. Molt relacionat amb aquest aspecte, es troba la subcompetència de liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres, aspecte que fa necessari l'organització de les tasques a realitzar i el treball en equip. A l'esplai existeixen moltes activitats on es requereix aquesta organització, per tal de desenvolupar correctament les diferents tasques encomanades. En la majoria d'ocasions, els monitors guien el procés, però són els infants qui decideixen i prenen les decisions, ja sigui confeccionant la titella, a l'hora d'escriure el guió de l'obra de teatre, duent a terme diferents proves en els jocs, etc. El treball en equip també adquireix un paper molt destacat en l'assoliment d'objectius i és que moltes vegades la consecució de les tasques personals passa necessàriament per realitzar les tasques grupals. A l'esplai difícilment es treballa sol i es posa molt èmfasi en la col·laboració entre tots, en l'ajuda mútua en aquelles tasques que no saben o no poden dur a terme i, molt especialment, en la cooperació entre infants de diferents edats, on els més grans ajuden als més petits a fer-se el sac, a superar una prova o en allò que faci falta.

Categoria 7: Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic

Tal com succeïa amb la competència artística i cultural, la presència dels indicadors descrits per a aquesta categoria va molt relacionada amb la pròpia naturalesa de l'activitat observada. Amb tot, és indubtable la predisposició de

l'esplai per interaccionar amb el seu entorn, el barri, el poble, la ciutat, d'altres poblacions, així com oferir als infants l'oportunitat de relacionar-se amb la natura. Tot i això, existeix una limitació temporal, i en ocasions econòmica, que impossibilita la realització d'un elevat nombre de sortides, més enllà de l'entorn proper. D'aquesta manera, i fent referència a la subcompetència d'interactuar amb l'entorn físic, s'ha observat una sortida dins la pròpia ciutat per dur a terme jocs moguts, una sortida de cap de setmana a una altra localitat i, finalment, una sortida dins un espai natural, a la muntanya. Aquesta darrera sortida també s'aprofita per transmetre als infants alguns conceptes sobre el món natural, però sempre supeditats al coneixement dels propis monitors i, en el conjunt de les activitats analitzades, suposa un fet aïllat i puntual.

D'altra banda, els indicadors relacionats amb la subcompetència d'actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius s'han observat d'una manera més generalitzada en el conjunt de les diferents tipologies d'activitats. En gairebé la totalitat de les activitats s'observa com els monitors tenen molt present en tot moment transmetre als infants actituds que afavoreixen la cura del medi ambient i el foment del reciclatge: sempre es persegueix la preservació dels espais naturals o dels espais que s'empren, es busca minimitzar l'ús de materials, es fomenta classificar els diferents materials de rebuig en els contenidors corresponents, es posa èmfasi en el no malbaratament dels recursos naturals, etc. D'altra banda, l'esplai també treballa l'aspecte físic en diverses activitats, no només en la realització de jocs moguts. Una excursió a la muntanya, anar al teatre o dur a terme un joc de pistes són accions que requereixen, en determinats moments, realitzar exercici. Finalment, s'observa com la realització d'algunes activitats suposa per als infants una alternativa saludable d'oci, ja sigui sortint a la muntanya o fent esport, assistint a activitats culturals o celebrant festes tradicionals amb la resta de la comunitat. En definitiva, activitats plenes de contingut educatiu i allunyades del sedentarisme.

Categoria 8: Competència social i ciutadana

La competència social i ciutadana suposa un component intrínsec al propi esplai. En aquest cas, però, i pel que fa a la subcategoria de comprendre la realitat social en què es viu, val a dir que no s'ha observat tant com era d'esperar. L'indicador referent a la interacció amb d'altres cultures s'ha desenvolupat d'una manera especial en les dues activitats (música dansa i expressió corporal i temps lliure no dirigit) on ha participat una infant marroquí que, per diverses raons, no acudeix al centre de manera regular. Tot i això, sempre que assisteix s'intenta dur a terme una acurada tasca d'integració, tot aprofitant al màxim la seva aportació vers la resta d'infants. Pel que fa al reconeixement de les diferents realitats que viu la societat i les seves problemàtiques, cal destacar que són diverses les ocasions en què els monitors, d'una manera indirecta, fan al·lusió a aspectes relacionats amb les dificultats socials del moment, treball que es fa evident en l'activitat de reflexió. El quotidià també s'ha demostrat una bona oportunitat per tractar el malbaratament d'aliments i les dificultats per accedir-hi a ells per part de molts infants del món i de l'entorn més proper. Amb tot, aquest tema sempre es tracta d'una manera positiva, tot intentant conscienciar als infants de la sort que tenen de poder gaudir tots junts a l'esplai i l'esforç que això suposa als seus pares.

El foment de valors humans i normes socials és cabdal en el desenvolupament d'aquesta competència, ja que s'ha identificat en el 100% de les activitats observades. En qualsevol moment, en qualsevol acció, s'intenta posar en pràctica valors com la solidaritat, la companyonia, el respecte, l'amistat, l'amor, la generositat, la cooperació, l'empatia, etc. Les normes socials també es treballen en diferents moments de la vida de l'esplai, guanyant un pes important en el quotidià o en els desplaçaments fora del centre. També relacionada amb la subcompetència de cooperar i conviure emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques s'observen diferents accions dirigides a treballar la resolució de conflictes amb els infants. En tot moment es proposa el diàleg, el respecte i la valoració mútua com a font d'enteniment. Val a dir que la resolució de conflictes també es treballa de manera transversal en

totes les tipologies d'activitats, aprofitant qualsevol oportunitat d'intervenció per part dels monitors.

Finalment, la convivència activa entre infants i monitors s'ha identificat en totes les activitats observades. I és que de cap manera s'entén l'esplai sense aquesta convivència entre infants de la mateixa edat, infants d'edats diferents i entre infants i monitors. En activitats com la celebració de la Castanyada, aquesta convivència també s'estén a les famílies que assisteixen a l'esplai per compartir la tarda amb la resta de participants. En tot moment es procura que aquesta convivència sigui en pro del creixement individual dels infants, així com del desenvolupament de la vida del grup.

6. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

A continuació s'aporta una síntesi dels aspectes més rellevants d'aquest estudi. Es començarà amb una discussió de les dades presentades al llarg del capítol 5, tot duent a terme una reflexió crítica que pren en consideració les diferents idees exposades en el marc teòric. Tot seguit, es dedicarà un apartat a destacar les principals contribucions que es deriven de la realització d'aquest estudi, les quals condueixen a la proposta d'unes recomanacions encaminades a la millora de l'esplai en particular i del món de l'educació en general. Aquest capítol de conclusions finalitzarà amb la presentació de les possibles futures línies d'investigació que es deriven de la tesi.

6.1. DISCUSSIÓ

Diversos autors dins del camp de l'educació (Monereo, 2005; Perrenoud, 2001; Zabala & Arnau, 2007) afirmen que la competència identifica allò que necessita qualsevol persona, per tal de donar resposta als problemes als quals haurà de fer front al llarg de la seva vida i que, per tant, fa necessari la mobilització conjunta de components actitudinals, procedimentals i conceptuals. En aquesta línia, les dades aportades en el capítol anterior posen de manifest el caràcter pràctic i aplicat amb què es treballen les diferents competències bàsiques dins l'esplai, sempre a partir de la quotidianitat i el dia a dia dels infants, tot deixant de banda aspectes més purament teòrics. Les competències bàsiques s'assoleixen des de la vivència i experiència pròpies, mitjançant el monitor com a facilitador d'aquesta tasca. Fins i tot es constata com competències a priori poc vinculades al món del lleure, com ara la competència matemàtica, es desenvolupa en un gran nombre de situacions del dia a dia, tot i que no existeixi consciència per part de l'infant i, moltes vegades, tampoc per part dels propis monitors.

D'altra banda, tal com exposa Perrenoud (2004), les competències bàsiques no existeixen en abstracte, sinó que es construeixen sobre la base d'un enfocament teòric i també ideològic. Amb tot, i després del breu repàs sobre les concepcions de l'aprenentatge exposades al marc teòric, s'ha posat de manifest com la nova societat de la informació, descrita per autors com Castells (2005), fan necessari concebre les competències bàsiques sota una concepció comunicativa-dialògica de l'aprenentatge. Flecha, Gómez & Puigvert (2001) apunten al gir dialògic de la societat, cap a una progressiva centralitat del diàleg en detriment del poder. Les dades recollides en aquest estudi posen de manifest la importància que té dins l'esplai la relació entre iguals, però també entre infants i monitors i, en determinades activitats, entre infants, familiars i la resta de la comunitat. Habermas (2001), apunta la gran rellevància que ocupa el diàleg en la relació entre les persones, un diàleg que dins l'esplai es possibilita en moments i situacions in comptables, orientat sempre a la interrelació positiva entre persones i a la construcció conjunta de l'aprenentatge. Destaca, dins d'aquest àmbit, el desenvolupament de la

subcompetència de comunicar-se oralment, dins la competència en comunicació lingüística i audiovisual, ja que és un aspecte transversal a tota la tasca que es desenvolupa des de l'esplai.

Val a dir, també, que és rellevant aturar-se en els set principis de l'aprenentatge dialògic recollits per autors com Aubert, García, et al. (2009), per tal d'establir la seva relació amb la tasca que es desenvolupa des de l'esplai: el diàleg igualitari, la intel·ligència cultural, la transformació, la dimensió instrumental, la creació de sentit, la solidaritat i la igualtat de diferències. A partir de l'anàlisi de les entrevistes i les observacions realitzades en aquest estudi es pot observar com el desenvolupament de les competències bàsiques es posa en pràctica a l'esplai intentant perseguir aquests principis que impregnen la concepció comunicativa dialògica. D'aquesta manera, per exemple, tal com s'ha descrit anteriorment, pren força el diàleg igualitari entre totes les persones que formen l'esplai, sense atendre tant a relacions jeràrquiques entre els diferents membres. D'altra banda, i emmarcada dins la competència social i ciutadana, l'esplai també persegueix la transformació, no només dels infants, sinó també de la societat a través d'aquests. A més a més, tal com s'ha anat posant de relleu en el capítol anterior, la pràctica educativa de l'esplai es desenvolupa dins d'un ambient de solidaritat entre els diferents membres i on es respecten les diferències individuals. Relacionada amb les competències d'iniciativa i autonomia personals, així com la d'aprendre a aprendre, es treballa l'error, no des d'una vessant amb connotacions negatives i com a quelcom que està malament, sinó com a una oportunitat de millora i creixement.

Amb tot, la revisió del marc teòric ha aportat molta informació referent, majoritàriament, al desenvolupament d'aspectes relacionats amb les competències social i ciutadana, autonomia i iniciativa personal i, transversalment, aprendre a aprendre. En aquesta línia, autors com Batlle & Carrasco (2009) o l'article "*El valor del Lleure*", número 200 de la Revista d'Educació en el Lleure Estris (Canet et al., 2015), destaquen la tasca dels esplais en treballar conceptes com la solidaritat, la utopia, la justícia, la igualtat, la participació, el compromís, l'autonomia, entre d'altres. Tot i això, les dades presentades en aquest estudi posen de manifest com, amb menor o major

intensitat, l'esplai possibilita el desenvolupament de la resta de competències bàsiques, encara que quedin més oblidades o no es posi l'accent en la bibliografia de l'educació en el lleure, fet que suposa un dels principals valors d'aquest treball.

D'aquesta manera, per exemple, tal com s'ha presentat en l'apartat dedicat als antecedents dels esplais, i atenent a autors com Pereyra (1982) o Puig & Vila (2005), les colònies escolars van néixer amb l'objectiu d'afavorir el contacte directe dels infants amb un entorn natural amb aire pur i allunyat de les pèssimes condicions de vida a les grans ciutats. La situació actual és ben diferent a la de finals del segle XIX, però no s'ha perdut la necessitat de contacte amb la natura d'uns infants que, en la seva majoria a Catalunya, viuen en entorns bàsicament urbans. En aquesta línia, l'anàlisi dels qüestionaris revela que la competència en el coneixement i la interacció amb el món físic es treballa amb bastanta intensitat en els esplais, i molt especialment la interacció amb l'entorn natural que suposa un dels pilars fonamentals de l'esplai des de la seva creació.

Amb tot, la tasca competencial de l'esplai també troba les seves mancances, molt especialment en tot allò que es referix al tractament de la informació i competència digital. Tal com s'ha apuntat anteriorment, diversos autors (Castells, 2005; Monereo, 2005) posen de manifest la importància d'aquesta competència en el desenvolupament integral dels infants, ja que no es pot viure d'esquenes a les noves tecnologies. Tot i això, a partir de l'anàlisi de les entrevistes s'identifiquen diversos factors que donen resposta a aquesta reticència de l'esplai:

- Orgull per part dels esplais en no emprar les noves tecnologies, al·legant una profunda defensa dels elements més tradicionals. En molts esplais es prohibeix l'ús dels telèfons mòbils i, evidentment, d'altres aparells electrònics.
- Sentiment històric que esplai és sinònim de diversió i aprenentatge amb escassetat de recursos. La majoria d'esplais només comptem amb un ordinador per a ús exclusiu dels monitors, emprat en la gestió del centre.

6.2. PRINCIPALS CONTRIBUCIONS D'AQUEST ESTUDI

En aquest apartat es posaran en valor les principals aportacions que es deriven de la realització d'aquest estudi. En primer lloc s'apunten quines característiques de la tasca educativa dels esplais es relacionen amb les competències bàsiques. En segon lloc, es plantegen les tipologies concretes d'activitats que es duen a terme a l'esplai i com aquestes contribueixen al desenvolupament de les diferents competències. En tercer lloc, es comenten quins són els pilars sobre els quals aquest estudi ha identificat que se sustenta la tasca educativa que es duu a terme des dels esplais de Catalunya. Val a dir que les conclusions tot seguit presentades donen suport i, per tant, porten a contestar afirmativament la pregunta de recerca plantejada inicialment, al voltant de si existeix una relació entre les competències desenvolupades en els esplais i les competències bàsiques de l'escola i, per tant, la participació activa en un centre d'esplai per part dels infants que cursen l'Educació Primària a Catalunya afavoreix l'assoliment d'aquestes competències bàsiques.

A. Trets característics de la tasca educativa a l'esplai en relació amb les competències bàsiques

- **Habilitats centrades en l'eficàcia comunicativa i no tant en la correcció en el llenguatge, on l'expressió oral és fonamental.**

Dins la tasca educativa que es desenvolupa a l'esplai destaca notablement el fet de comunicar-se oralment. Aquesta comunicació es possibilita entre iguals, entre infants i joves de diferents edats, així com entre infants i monitors. L'esplai facilita una comunicació lliure i fluïda en un ambient de confiança i respecte, com a vehicle d'expressió i enteniment entre persones, on l'èmfasi es posa més en el missatge que en la forma, a diferència del que pot succeir a l'escola. Es constata que la lectura es treballa més que l'escriptura, tot i que en menor intensitat que la comunicació oral en ambdós casos. Pel que fa a aquestes dues habilitats lingüístiques, l'esplai tampoc atén els aspectes més formals de la llengua, com la gramàtica, l'ortografia o l'entonació, sinó que es valora per sobre de

tot l'eficàcia del propi fet comunicatiu. Referent a interactuar en contextos plurilingües i interculturals, l'esplai aprofita per desenvolupar aquest aspecte sempre que en té oportunitat, però de manera condicionada a la presència de participants immigrants. Finalment, el domini en el llenguatge i els suports audiovisuals, tot i no percebre's com a un tema menor, queda relegat dins de la tasca de l'esplai a simples enregistraments audiovisuals puntuals per part dels monitors, amb un paper passiu per part dels infants.

- **La creativitat, el pensament imaginatiu i l'expressió artística com a font d'aprenentatge.**

Després de la realització d'aquest estudi es constata com un dels punts forts de l'esplai és, sens dubte, el foment de la creativitat entre els seus infants, tot respectant i valorant la potencialitat artística de cadascun d'ells, apreciand les diferents manifestacions, però sense jutjar-les, a diferència de l'escola, més centrada en els aspectes tècnics o estètics. L'esplai posa l'èmfasi en desenvolupar la imaginació dels infants i el pensament divergent com a element fonamental d'aprenentatge. I és que un mateix problema pot tenir diferents solucions possibles, atenent al punt de vista amb què es miri. La realització de tallers manuals configuren una tipologia d'activitat molt rellevant en aquest sentit, però també ho són totes aquelles on s'inclou la música, la dansa o l'expressió corporal.

- **El foment de diferents elements populars i expressions culturals, posant l'èmfasi en les tradicions catalanes i aprofitant, si s'escau, la multiculturalitat dels centres.**

El desenvolupament cultural també troba un lloc destacat dins la tasca educativa de l'esplai, ja sigui a través de visites a l'entorn més proper o a d'altres localitats, l'assistència a actes culturals com el cinema o el teatre o, d'una manera molt especial, mitjançant la celebració de diferents festes populars i tradicionals, com la Castanyada, el Nadal o el Carnaval. Aquestes festes posen l'èmfasi, fonamentalment, en la transmissió dels elements més rellevants de la cultura catalana, tot respectant, integrant i aprofitant la diversitat cultural que ofereixen els infants immigrants, sempre que la seva presència i participació així ho possibilita.

- **Les noves tecnologies no tenen un paper rellevant en la tasca educativa de l'esplai, tot oferint-los un repte imprescindible de futur.**

Es constata que l'esplai té una assignatura pendent amb les noves tecnologies. El seu ús és pràcticament inexistent degut, fonamentalment, a la manca de recursos i a la idea generalitzada que l'esplai ha de potenciar un oci de caire més tradicional i alternatiu a l'imperant en la societat actual, on els ordinadors, tauletes, telèfons mòbils, consoles, etc., s'han apoderat de gran part del temps lliure de molts infants i joves. Tot i això, l'esplai no pot viure d'esquenes a aquesta realitat, ja que l'ús responsable de les noves tecnologies no passa per la seva prohibició i allunyament, sinó per l'educació i el seu ús i inclusió amb sentit i seny. Cal viure-les com a oportunitats i no pas com a una amenaça vers al model d'oci que pretén impulsar l'esplai.

- **El treball matemàtic compta amb una repercussió educativa més àmplia que l'atorgada de forma conscient pels monitors, sempre d'una manera pràctica i aplicada a la quotidianitat.**

Entre els principals objectius de l'esplai no es troba el desenvolupament de la competència matemàtica, tot i que aquesta es treballa en un ampli ventall d'activitats i situacions, encara que no existeixi consciència per part dels infants ni, fins i tot, dels monitors. A diferència de l'escola, on els conceptes matemàtics cobren gran rellevància dins el currículum de primària de manera eminentment teòrica, l'esplai els treballa d'una manera pràctica i aplicada a la quotidianitat dels infants, tot apropant-los al seu dia a dia i explicitant la seva utilitat i rellevància.

- **Es desenvolupen capacitats que faciliten l'aprenentatge autònom dels infants, no només a l'escola, sinó al llarg de la vida.**

Es constata que des de l'esplai es desenvolupen molt destacadament un elevat nombre de capacitats, estratègies i actituds que assenten les bases en els infants per poder aprendre autònomament al llarg de la vida: reflexió, confiança i seguretat en un mateix, autoestima, autoconeixement, expressió lingüística, memòria, responsabilitat, paciència, perseverança, esforç, pressa de decisions, creativitat. A més a més, l'esplai configura un

marc òptim on l'infant té dret a equivocar-se i pot experimentar amb la derrota, sovint a través dels jocs, sense la pressió que de vegades senten a l'escola, sabent-se jutjats i avaluats i on, al final de cada trimestre, reben un butlletí de notes que no sempre reflecteix tot el seu esforç. Fonamentalment, el monitor duu a terme un paper de guia, d'acompanyant, on no recrimina que una determinada acció està malament, posant l'èmfasi en el resultat final, sinó que es valora el procés, que l'infant esculli lliurement i assumeixi les conseqüències de les seves pròpies accions i decisions, en el cas que aquestes no siguin les més encertades. Es persegueix, doncs, l'adquisició d'estratègies d'aprenentatge, per tal de millorar i avançar autònomament en d'altres situacions futures, ja sigui dins o fora de l'esplai.

- **El treball emocional forma part de la tasca de l'esplai d'una manera que difícilment es troba en d'altres contextos educatius, si més no, amb la mateixa intensitat.**

El treball emocional es desenvolupa a l'esplai amb unes característiques pròpies i diferenciades, respecte d'altres contextos educatius. A l'escola, generalment, els mestres acostumen a conviure amb els mateixos infants dia rere dia, però condensadament durant un o dos cursos. Contràriament, a l'esplai els monitors coneixen als infants durant un nombre més elevat d'anys, encara que aquesta convivència es limiti a un dia a la setmana i a diferents colònies. Els infants estableixen una forta vinculació afectiva amb el grup on, la majoria de vegades, va més enllà de l'esplai i perdura al llarg dels anys. Tot això afavoreix un espai de confiança idoni per treballar aspectes com l'autoconeixement, l'autoestima, l'autocrítica, l'esperit de superació, etc. El control i la regulació emocional també prenen un paper molt destacat, especialment en els infants de primària, on s'aprèn a posar nom als sentiments, a donar una resposta emocional adequada i proporcional a cada situació i a gestionar la frustració davant la derrota o d'altres situacions adverses.

- **L'esplai suposa un punt de partida necessari, però insuficient, en l'assoliment d'hàbits i rutines, que ha de comptar amb la seva continuïtat, coordinació i coherència en d'altres contextos educatius i, fonamentalment, en l'àmbit familiar.**

El treball en hàbits i rutines compta amb un espai molt rellevant en el dia a dia de l'esplai. Les excursions, sortides i colònies són espais idonis on poder desenvolupar aquesta tasca, però el quotidià de l'esplai també ho possibilita en un gran nombre de situacions i moments. Es posa molt èmfasi en què els infants formen part d'una col·lectivitat, d'un grup, i que, per tant, les tasques comuns com parar la taula, recollir el material, etc. s'han de fer entre tots. A més a més, existeixen un seguit d'hàbits personals bàsics que també s'han d'acomplir amb diligència, com la higiene personal, l'ordre dels propis objectes, etc. En definitiva, s'intenta que els infants adquireixin a l'esplai uns hàbits i rutines que afavoreixin la seva autonomia, el seu desenvolupament en aspectes bàsics, no només per a una òptima convivència, sinó també per a la seva quotidianitat, el dia a dia de les seves vides. Amb tot, aquesta tasca no pot ésser en cap cas quelcom puntual o momentani que només es treballi des de l'esplai. Cal que existeixi una coherència i continuïtat amb d'altres contextos com són l'escola i, molt especialment, la família.

- **L'organització i la planificació de tasques, el treball en equip i la resolució de conflictes al servei de l'assoliment dels objectius proposats, tant de manera individual com grupal.**

Un dels principals valors i actius de la tasca de l'esplai és que el propi desenvolupament individual passa, necessàriament, per l'assoliment dels objectius comuns proposats per a tot el grup. Es posa molt èmfasi en què formar part d'un grup vol dir deixar de banda els interessos personals, per tal de celebrar i assumir com a propis els de tot el col·lectiu. Una vegada més, els monitors duen a terme un intens acompanyament en aquest procés, però sempre tenint els infants com a eix central. Sovint és qui proposa, però és el grup qui decideix. D'aquesta manera, es persegueix l'emprenedoria del grup, en benefici de tots i cadascun dels seus integrants. Fins i tot en les tasques més individuals, com poden ser els tallers, es

fomenta l'ajuda mútua entre els participants i la valoració de l'esforç i els èxits d'altri. A més a més, es posen en pràctica eines per resoldre els conflictes de manera pacífica i constructiva. Tot aquest treball troba la seva repercussió d'una manera molt especial en altres contextos educatius, fonamentalment l'escola, on tant famílies com mestres coincideixen en assenyalar que els infants que participen a l'esplai es mostren més avesats a treballar conjuntament amb els companys, tot presentant unes habilitats i destreses diferenciades en front la resta d'infants de l'aula.

- **Interacció activa amb l'entorn, tot posant especial atenció en la cura i el respecte pel medi ambient.**

L'esplai, ja des del seus orígens, ha mantingut una relació molt estreta amb l'entorn més proper i amb el medi natural. S'intenta fomentar al màxim la interrelació amb el barri, el poble o la ciutat, aprofitant per a la realització d'activitats les seves places i parcs, fet que, d'altra banda, també contribueix a fer visible la tasca que es desenvolupa. Tot i l'existència de diferents factors que condicionen la seva realització, com poden ser la ubicació concreta de cada centre o els recursos dels seus participants, les sortides, excursions i colònies són la màxima expressió d'aquesta relació amb l'entorn. L'esplai fomenta el coneixement d'altres indrets més allunyats al lloc de residència habitual, tot posant un èmfasi especial en la natura, considerada fonamental per a uns infants que, majoritàriament a Catalunya, viuen en ambients urbans o semiurbans. Amb tot, es persegueix que aquesta interrelació es doni a terme d'una manera igualitària i de respecte, on els infants prenguin consciència que l'ésser humà en forma part d'una manera íntima i irrenunciable. En aquesta línia, l'estalvi dels recursos naturals i energètics, així com el foment del reciclatge són elements transversals en el dia a dia de la vida a l'esplai.

- **Valors humans i cívics que faciliten una convivència positiva i integradora entre tots els membres de l'esplai, conscienciant als infants de les problemàtiques i diferents realitats que viu la societat actual.**

L'esplai porta intrínsec el foment de valors humans com la solidaritat, la companyonia, el respecte, l'amistat, l'amor, la generositat, la cooperació, l'empatia, etc. Es presenta un model de convivència basat en la cultura de la pau i la no violència, on es promou molt estretament la no discriminació per condicions individuals o socials. A l'esplai tothom és benvingut i hi té cabuda. Infants i monitors conviuen constantment i estretament en el seu dia a dia, configurant un dels eixos fonamentals de la tasca educativa. A través d'aquesta convivència activa els infants han de dialogar, negociar, pactar, etc., tant amb d'altres infants com amb els monitors, en pro del desenvolupament de la vida i el creixement del grup. Amb tot, l'esplai no viu d'esquenes a la resta de la societat i és per això que s'intenta que els infants coneguin les diferents realitats que els envolten, impulsant la seva capacitat crítica i transformadora que afavoreixi una societat més justa i igualitària.

B. Consideracions sobre les activitats que es realitzen a l'esplai

La tasca educativa dels esplais es duu a terme i es materialitza a través de la realització de tot un seguit d'activitats que, tal com s'ha presentat al llarg del present estudi, es poden englobar dins de deu tipologies diferents: tallers, activitats mediambientals i relacionades amb la natura, activitats culturals, gimcanes i grans jocs, música, dansa i expressió corporal, activitats de reflexió, de caire social i transcendent, esports i jocs moguts, temps lliure no dirigit, quotidià i, finalment, celebració de festes populars i tradicionals. Tot seguit, es posen de manifest algunes consideracions a tenir en compte sobre aquestes tipologies, extretes a partir de l'anàlisi de dades, especialment, dels qüestionaris, i tal com es recull en les fitxes d'activitats (annex 9).

- **Totes les activitats contribueixen al desenvolupament de les diferents competències bàsiques, tot i que no amb la mateixa intensitat.**

En totes les activitats es desenvolupen aspectes referents a les vuit competències bàsiques. Amb tot, existeixen determinades activitats que desenvolupen de manera més notable alguna de les competències, mentre que d'altres les treballen totes, però amb menys intensitat. Aquesta informació és especialment rellevant alhora de programar la realització de determinades accions educatives enfocades a treballar aspectes concrets amb els infants. Tot seguit, s'esmenten aquelles activitats les quals porten associada el desenvolupament d'alguna competència amb molta intensitat:

- *Tallers:*
 - Competència artística i cultural.
 - *Activitats mediambientals i relacionades amb la natura:*
 - Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
 - Competència social i ciutadana.
 - *Activitats culturals:*
 - Competència artística i cultural.
 - Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.
 - Competència social i ciutadana.
 - *Música, dansa i expressió cultural:*
 - Competència artística i cultural.
 - *Activitats de reflexió, de caire social i transcendent:*
 - Competència d'aprendre a aprendre.
 - Competència social i ciutadana.
- **No totes les activitats s'inclouen amb la mateixa freqüència dins les programacions dels espais, tot duent a terme unes tipologies més que d'altres.**

L'espai compta amb una variada i diversa oferta d'activitats que es van duent a terme de manera setmanal i durant les sortides, excursions i colònies. Tot i que cap de les deu tipologies d'activitats es treballa mai o gairebé mai, és cert que existeixen algunes que compten amb més pes que

d'altres. D'aquesta manera, la freqüència amb què es duen a terme les diferents tipologies d'activitats en els centres d'esplai és la següent:

- *Molt sovint:*
 - Gimcanes i grans jocs.
 - Esports i jocs moguts.
 - *Sovint:*
 - Tallers.
 - Activitats mediambientals i relacionades amb la natura.
 - Música, dansa i expressió cultural.
 - Activitats de reflexió, de caire social i transcendent.
 - Celebració de festes populars i tradicionals.
 - Quotidià.
 - *Algunes vegades:*
 - Activitats culturals.
 - Temps lliure no dirigit.
- **Existeixen diferències en les freqüències de realització d'algunes activitats segons la tipologia concreta de cada esplai, sense que això comporti una modificació significativa en el model competencial general.**

L'anàlisi estadístic ha posat de manifest petites diferències en les freqüències en què es realitzen algunes activitats segons la tipologia concreta de cada esplai. Tot i que aquest fet no modifica significativament el model competencial general descrit per al conjunt dels esplais, es considera rellevant tenir en compte aquesta informació, per tal de poder reflexionar i ser conscients que determinats condicionants poden afectar al desenvolupament concret d'alguna competència. D'aquesta manera, doncs, és fàcil pensar que si una determinada tipologia d'esplai desenvolupa amb més assiduitat una activitat, alhora també estarà treballant més aquelles competències que hi té associades. Tot seguit, s'exposen els principals aspectes a considerar:

- *Segons el seu ideari:*

Els esplais confessionals duen a terme amb major freqüència que els esplais laics les següents activitats:

- Música, dansa i expressió cultural.
- Celebració de festes populars i tradicionals.
- Quotidià.
- *Segons la seva població:*
A mesura que es passa d'un esplai urbà a un de rural augmenta la freqüència amb què es realitza la següent activitat:
 - Activitats mediambientals i relacionades amb la natura.
 Tot i això, al mateix temps disminueix la freqüència amb què es duen a terme aquestes altres activitats:
 - Gimcanes i grans jocs.
 - Esports i jocs moguts.
- *Segons el nivell socioeconòmic majoritari dels participants:*
Els esplais amb un nivell socioeconòmic majoritàriament baix dels seus participants duen a terme amb major freqüència que els esplais amb participants amb un nivell socioeconòmic mig o alt la següent activitat:
 - Temps lliure no dirigit.

C. Pilars sobre els quals se sustenta la tasca educativa de l'esplai

Per acabar aquest apartat dedicat a les principals contribucions d'aquest estudi, cal posar la mirada en aquells aspectes generals que sustenten i fonamenten tota la tasca educativa dels esplais descrita anteriorment. Els esplais no existeixen en abstracte, sinó que són una realitat tangible amb grans possibilitats de desenvolupament i creixement, gràcies uns actius que els diferencien d'altres contextos educatius.

- **La institució: centres d'esplai amb un model educatiu i d'oci propi i alternatiu.**

Els centres d'esplai esdevenen una institució amb identitat pròpia dins del panorama educatiu català, arrelats fortament al territori i avalats per una llarga història i trajectòria. L'esplai configura un model d'oci alternatiu, allunyat del temps lliure viscut de manera estèril i buida de contingut, on el

més important no és tenir, sinó ser; ser per un mateix i per als altres. Integra una variada proposta d'activitats que, a tenor de les dades aportades pels informants, de ben segur els infants no realitzarien en altres contextos, com l'escola o la família, si més no, de la mateixa manera com es desenvolupen a l'esplai. I és que s'ofereixen multitud de tipologies d'activitats que abracen des de l'esport, l'assistència al teatre, celebració de festes tradicionals amb la comunitat, etc.

- **La metodologia: el joc, l'element lúdic i la vivència com a eixos vertebradors de la tasca educativa.**

El joc i el component lúdic són elements claus de la metodologia educativa emprada en els centres d'esplai. Tal com exposen diversos autors (Whitebread, 2010; Whitebread, Coltman, Jameson & Lander, 2009), el joc té un paper cabdal en el desenvolupament cognitiu dels infants, així com en el foment de la seva creativitat. La vivencialitat també és fonamental en el dia a dia de l'esplai, allunyat de conceptes teòrics deslligats de la realitat. D'aquesta manera, el valor principal rau en aprendre des de la pròpia pràctica. A l'esplai no s'ensenya, sinó que es fa i es viu, des de la llibertat que suggereix el fet de no estar condicionats per un currículum tancat amb uns continguts a assolir al finalitzar una determinada etapa.

- **El monitor: principal actiu dels esplais, referent imprescindible i model per als infants.**

El monitor, a diferència dels mestres o d'altres professionals de l'educació, acostuma a ser un jove sense gaire formació dins del camp de l'educació més enllà, i no sempre, dels cursos de monitors o de directors, que supleix aquesta mancança inicial mitjançant el dia a dia de la seva pràctica a l'esplai. Tot i això, el monitor té un paper molt rellevant en el desenvolupament de les competències a l'esplai, ja que és l'encarregat de dur-les a pràctica directament amb els infants.

6.3. RECOMANACIONS I PROPOSTES

Fruit de l'elaboració d'aquesta tesi, es deriven un seguit de recomanacions i propostes generals, per tal de millorar la tasca educativa que es duu a terme en els esplais, així com d'altres concretes orientades a promoure les competències bàsiques.

- **Fomentar la conscienciació dels monitors sobre el gran potencial educatiu que suposa l'esplai, més enllà dels aspectes tradicionalment coneguts i valorats.**

El component educatiu és intrínsec al propi esplai: ha estat així des del seus inicis, segueix sent l'eix vertebrador de la tasca que es duu a terme des dels diferents centres i així continuarà essent mentre existeixin. Amb tot, a la llum dels resultats obtinguts al llarg d'aquest estudi, i tal com s'ha comentat anteriorment, són diversos els aspectes que es desenvolupen a l'esplai, els quals no es treballen d'una manera conscient per part dels monitors. La tasca va molt més enllà de qüestions de caire social o del foment de l'autonomia personal, tot abraçant, per exemple, habilitats i destreses matemàtiques o lingüístiques, entre d'altres. D'aquesta manera, es considera fonamental que els monitors, actors principals de la tasca educativa dels esplais, siguin planament coneixedors del seu propi potencial, per tal de poder incrementar, si s'escau, les seves línies d'actuació, augmentant la seva visibilitat i reconeixement en d'altres contextos educatius, fonamentalment l'escola. No n'hi ha prou amb fer, sinó que s'ha de saber allò que s'està fent. És per això que es considera cabdal obrir l'horitzó en les formacions de monitors, per tal de poder incloure aquests altres continguts, dins dels ja desenvolupats al llarg de les diverses sessions dels cursos.

- **Elaborar els projectes educatius de l'esplai basant-se en competències, per tal d'establir una relació amb l'àmbit formal i atendre amb garanties la globalitat de l'infant.**

Es recomana un replantejament a l'hora de formular els projectes educatius dels esplais en general si es vol equiparar i posar en consonància

amb l'àmbit educatiu formal. I és que mentre l'escola, de la mà dels seus mestres i d'altres professionals, duen a terme un esforç, amb major o menor fortuna segons el cas, per tal de renovar-se i adaptar-se a un sistema més integral i just basat en competències que suposi una millora pels infants, l'esplai segueix enrocat en basar la seva tasca educativa en la formulació d'uns objectius que, moltes vegades, no atenen a la globalitat dels infants. S'entén, doncs, que els propis cursos de monitors orientats a la seva formació inicial, i que sí que plantegen els seus temaris atenent a unes competències a assolir (Ordre BSF/196/2013, de 2 d'agost, per la qual s'estableixen els programes dels cursos de formació de monitor/a i de director/a d'activitats d'educació en el lleure infantil i juvenil), haurien de ser conseqüents i posar els mitjans necessaris, per tal d'assegurar que els futurs monitors siguin l'inici d'un canvi que suposi la introducció de les competències dins dels plantejaments educatius dels esplais. Aquest canvi no ha de ser només a nivell formal, sinó que la programació per competències ha de possibilitar millorar l'enfocament de la pròpia tasca educativa, per tal d'atendre a l'infant des de la seva globalitat.

- **Dur a terme accions que augmentin el reconeixement social i la visibilitat pública dels esplais, a favor de dignificar la seva tasca i donar a conèixer el seu potencial educatiu, sovint oblidat o menystingut.**

D'acord amb les entrevistes realitzades, aquest estudi posa de manifest l'ampli consens existent entre monitors, directors, d'altres perfils involucrats en el món de l'esplai i, fins i tot, mestres amb relació o que han tingut lligam amb algun esplai, a l'hora d'assenyalar el poc reconeixement amb què compta aquesta institució per part de gran part de la societat i un volum important de mestres, que sovint menystenen la tasca educativa que s'hi duu a terme. En aquesta línia, un dels experts participants en les entrevistes que s'han dut a terme en aquest estudi exposa que *“una reivindicació històrica de l'associacionisme educatiu és més reconeixement per part de la societat. No tenim grans dotacions pressupostàries per sortir a la televisió ni fer grans campanyes de difusió i això dificulta, però per una altra banda qui coneix el model, el projecte, el valora molt bé”* (EE2-RCM).

D'altra banda, el segon expert entrevistat afirma que *“l'esplai no té prou reconeixement, i per part de l'escola tampoc. Molts mestres donen un valor i un privilegi a l'escola, una primícia que no és real. Són molts els qui intervenim en l'infant. Entendre això vol dir concedir per part dels mestres.”* (EE1-MVV). Aquestes afirmacions fan palesa la necessitat que té l'esplai de donar-se a conèixer, de fer partícips a la resta de la societat, a agents educatius i a institucions de caire divers, de la tasca que duen a terme en pro del desenvolupament integral dels seus participants.

- **Treballar en xarxa amb les diverses institucions i entitats relacionades amb l'educació, per tal d'establir sinèrgies que beneficiïn la formació integral de cadascun dels infants participants.**

Avui en dia, ningú posa en dubte que en l'educació dels infants intervenen un gran nombre d'institucions i entitats, es veu condicionada per un infinit nombre de condicionats i variables. L'infant forma part de la societat i, més estretament, del seu context immediat i proper. L'educació integral d'aquests infants requereix del treball en xarxa dels diferents agents educatius implicats en aquest procés (Subirats & Albaigés, 2006). D'aquesta manera s'estableixen tot un seguit d'interrelacions i influències mútues entre els diversos i variats contextos educatius que participen activament en la formació dels més petits de la nostra societat. És per això que no es pot entendre una educació basada en competències, atenent, només, a l'àmbit de l'educació formal. Caldrà tenir en compte altres contextos educatius on els infants poden, també, desenvolupar les competències bàsiques, tot assolint una complementarietat amb la tasca que es duu a terme des de les escoles. Amb tot, el treball en xarxa entre l'escola i l'esplai es planteja com a bàsic i important si es vol tirar endavant una línia educativa conjunta i sempre capitanejada per la família. El primer pas passa, necessàriament, tal com s'ha apuntat anteriorment, per la valoració i el reconeixement sobre l'acció educativa dels esplais per part dels mestres de les escoles.

- **Incloure en els plans d'estudi dels Graus de Mestre continguts que possibilitin el coneixement d'institucions d'educació no formal i les seves principals aportacions.**

Diversos autors (Flecha, Racionero & Tintoré, 2014) apunten que moltes vegades la formació inicial dels futurs mestres no recull les evidències d'allò que realment funciona i contribueix a l'aprenentatge de l'alumnat a les escoles. En aquesta línia, i atenent a la recomanació anterior, és evident que no es pot valorar allò que no es coneix i, per tant, es proposa incloure dins dels currículums universitaris dels Graus de Mestre continguts que facilitin, no només el coneixement d'altres institucions educatives fora de les formals, sinó també la tasca concreta que aquestes duen a terme, allò que es pot esperar d'elles. L'esplai, evidentment, hauria de tenir el seu lloc dins d'aquest coneixement universitari que, en qualsevol cas, no podria quedar reduït a una simple assignatura optativa, sinó que hauria de ser consolidat per la totalitat dels estudiants que aspiren a ser futurs mestres competents i amb capacitat per aprofitar els recursos que el context educatiu ofereix.

6.4. FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

Amb el present estudi s'ha posat de manifest la intensitat amb què es treballen a l'esplai cadascuna de les vuit competències bàsiques, així com les vint-i-cinc subcompetències establertes en l'àmbit escolar. Tal com s'ha presentat, les competències bàsiques es desenvolupen dins el marc de deu tipologies d'activitats diferenciades que abracen tota la tasca educativa que es porta a terme des d'aquests centres d'educació no formal. Així doncs, tal com s'ha apuntat en el present capítol de conclusions, la participació activa dels infants a l'esplai afavoreix l'assoliment d'aquestes competències bàsiques que també es treballen des de l'escola.

Amb tot, aquesta tesi trobaria la seva continuïtat en un nou estudi que es proposés com a objectiu determinar si existeixen diferències significatives en l'assoliment de les competències bàsiques entre els alumnes que participen en un esplai i els qui no. Certament, tal com ja s'ha anat assenyalant en aquest treball, i en la línia d'autors com Subirats & Albaigés (2006), el desenvolupament educatiu d'un infant es veu influenciat per innumerables àmbits, institucions, condicionants i factors que fan molt difícil de determinar amb exactitud si l'assoliment d'una fita educativa és atribuïble a un context o a un altre. En aquesta mateixa línia, Aubert, Flecha, et al. (2010) exposen, tal com s'ha posat de relleu en el marc teòric, que en la concepció comunicativa-dialògica l'aprenentatge dels infants es veu influenciat per totes les seves interaccions en els diferents àmbits de la vida. Tot i això, i després d'haver il·lustrat amb aquesta tesi la rellevància de l'esplai a l'hora de desenvolupar les competències bàsiques, sí que prendria sentit el futur estudi proposat.

D'aquesta manera, caldria dissenyar un estudi on es comptés amb dos grups d'alumnes: un grup control i un grup experimental que inclouria a aquells infants que participessin activament en un centre d'esplai, controlant, per exemple, variables socioeconòmiques de les famílies i variables geogràfiques, entre altres, per tal de determinar si les diferències en l'assoliment de les competències bàsiques són significatives entre ambdós grups. L'avaluació de les competències bàsiques es podria dur a terme a través de dues propostes:

- Mitjançant la valoració de cada competència que els mestres duen a terme de manera obligatòria i per a tots els alumnes a l'acabament de cada cicle (decret 142/2007). Aquesta proposta compta amb l'inconvenient que, en molts casos, suposa la subjectivitat dels mestres a l'hora d'avaluar-les.
- Mitjançant el disseny d'instruments estandarditzats per a cadascuna de les competències a estudiar.

Val a dir que l'estudi proposat podria considerar les vuit competències bàsiques o posar l'èmfasi en alguna en concret o, fins i tot, en alguna de les vint-i-cinc subcompetències establertes en aquesta tesi. Seria especialment rellevant i interessant determinar si competències tradicionalment no vinculades al lleure com la lingüística o la matemàtica, les quals també compten amb el seu desenvolupament dins la tasca educativa de l'esplai, tal com s'ha exposat en aquest treball, s'assoleixen significativament amb major grau per part dels infants que participen periòdicament en un esplai.

7. FONTS DOCUMENTALS

Ajuntament de Barcelona. (1999). *Barcelona d'excursió: Excursionisme i escoltisme més enllà del lleure ciutadà*. Barcelona: L'Avenç, S.L.

Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2, 23-27.

Álvarez, S., Pérez, A., & Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Políticas Educativas y Ordenación Académica – Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica.

Arbós, A. (2005). Evaluación de competencias. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 6, 27-47.

Armengol, C. (1997). 100 anys de colònies a Catalunya: Consolidació d'un moviment educatiu. Dins IF-FPT, *Perspectives per a les colònies i activitats de vacances* (p. 11-15). Barcelona: Edicions Pleniluni.

Armengol, C. (2006). Del temps lliure al lleure. Dins C. Armengol, M. Capdevila, M. À. Essomba, P. Estellés, M. Galcerán, F. Garreta, *Perspectives de l'educació en el lleure* (p. 185-218). Barcelona: Editorial Claret.

Armengol, C., & Fernández, J. (1995). *Iniciar un centre d'esplai*. Barcelona: Editorial Claret.

Armengol, C., Burguet, M., & Galceran, M. M. (1993). *L'oci. Un temps, una activitat, una actitud*. Barcelona: Eumo Editorial.

Armengol, C., Crespo, A., Galceran, M. M., Llucià, R. M., & Villagrasa, F. (1991). *Educar en l'esplai, educar actituds*. Barcelona: Edicions Pleniluni.

- Attewell, P. (2009). ¿Qué es una competencia? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 16, 21-44.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139.
- Badia, A., Mauri, T., & Monereo, C. (2006). *La pràctica psicopedagógica en educación no formal*. Barcelona: Editorial UOC.
- Barba, C. (2010). Educar i aprendre a l'esplai. *Escola Catalana*, 45 (465), 14-16.
- Batlle, R., & Carrasco, S. (2009). *Els centres d'esplai, ara i aquí*. Barcelona: Fundació Catalana de l'Esplai.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blalock, H. M. (1970). *Introducción a la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar, A. (2008). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio, revista de contenidos educativos del CEP de Jaén*, 1, 4-32.
- Bruner, J. (1973). *La pertinencia de la educación*. New York: Norton.

- Bryman, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Research*. Londres: Routledge.
- Bunk, G. P. (1994): La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Canet, E., Jiménez, L., Oliveres, A., Sánchez, C., Armengol, C., Nus, X., Armadans, J., Gargallo, E., Mauri, M., Lon, J., Roma, R., Castellet, B., Essomba, M. À., Vilaclara, J., Luri, G., Martínez, N., Taltavull, S., Notario, Y., Morata, T., & González, E. (2015). El valor del lleure. *Estris*, 200, 6-17.
- Cano, R., & Revuelta R. (1995). Las colonias escolares: Una institución pedagógica de higiene preventiva en beneficio de los niños débiles de las escuelas primarias (1876-1936). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 185-195.
- Cañellas, C., & Torán, R. (1975). Escuela y sanidad: El movimiento higienista. *Cuadernos de Pedagogía*, 4, 35-37.
- Caride, J. A., Lorenzo, J. J., & Rodríguez, M. A. (2012). Educar cotidianamente: El tiempo como escenario pedagógico y social en la adolescencia escolarizada. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 20, 19-60.
- Castells, M. (2005): *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Cepeda, J. M. (2005). Metodología de la enseñanza basada en competencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (4).
- Coll, C. (2004). Redefinir lo básico en la educación básica. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 80-84.

- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de innovación educativa*, 161, 34-39.
- Coll, C., & Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 3, 6-27.
- Comisión Europea. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Puesta en práctica del programa de trabajo "Educación y Formación 2010". Grupo de trabajo B. "Competencias clave". Comisión europea. Dirección General de educación y Cultura. Recuperat 1 setembre 2012, des de http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf
- Consejo de Educación de la UE. (2001). *Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. Recuperat 1 setembre 2012, des de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/future_es.pdf
- Consejo de Educación de la UE. (2002). *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*. Recuperat 1 setembre 2012, des de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:142:0001:0022:ES:PDF>
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Conclusiones de la presidencia*. Recuperat 20 juny 2015, des de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España.

Coromines, M., Garreta, F., Morelló, A., Planella, M., Solés, M., & Terrassa, R. (2010). *Per educar en l'Esplai. L'animació d'activitats de lleure infantil i juvenil*. Barcelona: Editorial Claret.

CREA, Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas que Superan Desigualdades. (2003-2005). *Teorías y sociedades dialógicas. Nuevas transferencias ciencia-sociedad en la era del conocimiento*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Ciencia y Tecnología.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Boston: Pearson Education.

Cubero, R. (2005). *Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. Barcelona: Graó.

Del Rincón, D. (1997). *La metodología cualitativa orientada a la comprensión*. Barcelona: EDIUOC.

Delacôte, G. (1997). *Enseñar y aprender con nuevos métodos*. Barcelona: Gedisa.

Delors, J. (1996). *Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 78-84.

Departament d'Ensenyament – Generalitat de Catalunya. (2004). *Síntesi de resultats de les proves d'avaluació de les competències bàsiques dels cursos 2003-2004*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

- Departament d'Ensenyament – Generalitat de Catalunya. (2015). *Un currículum competencial per a l'educació primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departamento de Educación - Gobierno Vasco. (2005). *Currículum Vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria: documento marco*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- Direcció General de Joventut – Departament de Benestar Social i Família – Generalitat de Catalunya. (2015). *Educació en el lleure*. Recuperat 18 juny 2015, des de http://benestar.gencat.cat/ca/ambits_tematicos/joventut/educacio_en_el lleure
- Dorio, I., Sabariego, M., & Massot, I. (2012). Características generales de la metodología cualitativa. Dins R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (p. 275-292). Madrid: Editorial La Muralla.
- Dumazedier, J. (1971). *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona: Fontanella.
- Echeverría, B. (2002). *Gestión de la Competencia de acción Profesional*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del Currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias Europeas. *Revista española de educación comparada*, 17, 239-261.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Ertmer, A., & Newby, T. J. (1993). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-72.

Escamilla, A. (2008). *Las Competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

Esplais Catalans. (2014). *Memòria Curs 2013-2014*. Barcelona: ESPLAC.

Esplais Catalans. (2015). *Un esplai és...* Recuperat 18 juny 2015, des de <http://www.esplac.cat/els-esplais/un-esplai-es>

Eurydice. (2002). *Las Competencias Clave: Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Eurydice.

Ferrés, J. (2000). *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. Teoría y práctica del aprendizaje dialógico*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R., Racionero, S., Tintoré, M., & Arbós, A. (2014). Actuaciones de Éxito en la Universidad. Hacia la Excelencia Tomando las Mejores Universidades como Modelo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 4 (2), p.131-150. doi: 10.4471/remie.2014.08

Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43 (4), 451-465.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

- Fundació Catalana de l'Esplai. (2014). *Informe Anual 2013-2014*. El Prat de Llobregat: FCE.
- Fundació Catalana de l'Esplai. (2015). *Principis educatius*. Recuperat 18 juny 2015, des de <http://fundesplai.org/ca/esplais/federacio-catalana-de-l-esplai/principis-educatius>
- Fundació Esplai Girona – Mare de Déu del Mont. (2015). *L'esplai*. Recuperat 18 juny 2015, des de http://www.fundacioesplai.girona.org/centres/qui_som/esplai
- Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de innovación educativa*, 161, 47-55.
- García-Carrión, R. (2012). Out of the Ghetto: Psychological Bases of Dialogic Learning. *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5169. DOI: 10.4471/ijep.2012.04
- Garreta, F. (2006). L'educació en el lleure a Catalunya: Dels orígens de les colònies a la xarxa d'iniciatives socials. Dins C. Armengol, M. Capdevila, M. À. Essomba, P. Estellés, M. Galcerán, F. Garreta, *Perspectives de l'educació en el lleure* (p. 185-218). Barcelona: Editorial Claret.
- Gauhier, C., & Laurin, S. (2001). *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale. Un espace à redéfinir*. Outremont (Québec): Les Éditions Logiques.
- Gilomen, H. (2006). Comentarios finales. Dins D. S. Rychen, i L. H. Salganik (eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (p. 187-191). Málaga: Ediciones Aljibe.

- González Gallego, I. (2007). Las competencias en el currículo: el RD 1631/2006. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 40-50.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46 (3), 389-306.
- Hernández, M. T. (2011). *Las competencias en Educación Primaria*. Jaén: Formación Continuada Logoss.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: McGraw-Hill / Interamericana de España.
- IDESCAT – Generalitat de Catalunya. (2014). *Institut d'Estadística de Catalunya*. Recuperat 20 juny 2015, des de <http://www.idescat.cat/>
- Institut d'Estudis Catalans. (2013). *Diccionari de la Llengua Catalana*. Recuperat 20 juny 2015, des de <http://dlc.iec.cat/>
- Instituto Nacional de Empleo. (1995). *Metodología para la ordenación de la formación profesional. Subdirección general de gestión de formación ocupacional*. Madrid: INEM.
- Intermón Oxfam. (2005). *Hacia una Ciudadanía Global: Propuesta de Competències Bàsicas*. Barcelona: Fundación Intermón Oxfam.
- King, G., Keohane, R. O., & Verba, S. (2000). *El diseño de la investigación social: La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza Editorial.

- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado Ediciones.
- Le Boterf, G. (1993). *Cómo gestionar la calidad de la formación*. Barcelona: Aedipe.
- Le Boterf, G. (1998). Evaluar les compétnences. Quels jugements? Quels critères? Quelles instances? *Education Permanente*, 135, 143-152.
- Le Boterf, G. (2000). *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Llull, J. (2001). *Teoría y práctica de la educación en el tiempo libre*. Madrid: Editorial CCS.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Narcea.
- Marshall, C., & Rossman, G. M. (1989). *Designing qualitative research*. Londres: Sage.
- Massot, I. (2003). *Jóvenes entre culturas: La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida y análisis de la información. Dins R. Bisquerra, *Metodología de la investigación educativa* (p. 275-292). Madrid: Editorial La Muralla.

- Maykut, P., & Morehouse, R. (1994). *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. Londres: The Falmer Press.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competencies rather than intelligence. *American Psychologist*, 28, 1-14.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2004). *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Recuperat 1 juny 2015, des de http://debateeducativo.mec.es/pdf/libro_educacion.pdf
- Miranda, M. (1997). 25 anys d'educació en l'esplai a Catalunya. *Estris suplementos*, 17, 11-23.
- Monereo, C. (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona: Graó.
- Monteagudo, M. J., & Cuenca, M. (2012). Los itinerarios de ocio desde la investigación: Tendencias, retos y aportaciones. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 20, 103-135.
- Moviment de Centres d'Esplai Cristians Catalans. (2014). *Memòria Curs 2013-2014*. Barcelona: FPT-MCECC.
- Moviment de Centres d'Esplai Cristians Catalans. (2015). *Els esplais: Què és un centre d'esplai?* Recuperat 18 juny 2015, des de http://www.peretarres.org/wps/wcm/connect/peretarres_ca/peretarres/web/mcecc/home/els_centres/que_es
- Moya, J., & Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 5-24.

- Mullor, R., & Fajardo, M. A., (2000). *Manual práctico de estadística aplicada a las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Navarro, G. (1997). Els inicis de les colònies de vacances a Europa. Dins IF-FPT, *Perspectives per a les colònies i activitats de vacances* (p. 40-46). Barcelona: Edicions Pleniluni.
- Navío, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador*. Barcelona: Octaedro.
- OCDE. (2002). *DeSeCo Project: Definition and selection of competences. Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper. DEELSA/ED/CERI/CD(2002)9*. Neuchâtel: OCDE.
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Neuchâtel: OCDE.
- ONU. (1948). *Declaració Universal dels Drets Humans*. Recuperat 1 setembre 2012, des de <http://www.un.org/es/documentos/udhr>
- Organización Internacional del Trabajo. (2004). *Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente*. Ginebra: OIT.
- Orts, M. (2011). *L'aprenentatge basat en problemes (ABP). De la teoria a la pràctica: una experiència amb un grup nombrós d'estudiants*. Barcelona: Editorial Graó.
- Pavié, A. (2007). La formación inicial docente: hacia un enfoque por competencias. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 52, 7-17.
- Pedró, F. (1983). *Rasos de Peguera: Les colònies a Catalunya 1893-1975*. Barcelona: Edicions Don Bosco.

- Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum – and Europe. *European Journal of Education*, 46 (3), 335-353.
- Pereyra, M. (1982). Educación, salud y filantropía: El origen de las colonias escolares de vacaciones en España. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1, 145-168.
- Pérez Escoda, N. (2001). *Formación Ocupacional. Proyecto docente e investigador*. Barcelona: Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación, Universidad de Barcelona.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Perrenoud, P. (2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004). La clave de los campos sociales: competencias del actor autónomo. Dins D. S. Rychen, i L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (p. 216-261). México: Fondo de Cultura Económica.
- Poplin, M. S. (1988). Holistic/constructivist principles of the teaching/learning process: Implication for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 401-416.
- Pozo, J. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Prawat, R., & Floden, R.E. (1994). Philosophical perspectives on constructivist views of learning. *Educational Psychologist*, 29, 37-48.
- Prieto, J. M. (1997). Competere. Dins C. Lévy-Leboyer (Ed.), *Gestión de competencias* (p. 7-24). Barcelona: Gestión 2000.

- Puig, E., & Vila, J. M. (2005). *Cent anys de Colònies de Vacances a Catalunya (1893-1993)*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Puig, J. M., & Trilla, J. (1996). *La pedagogía del ocio*. Barcelona: Laertes.
- Puigvert, L. (2012). The Dialogic Turn: Dialogue or Violence?. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 1 (1), 7896. doi: 10.4471/rimcis.2012.04
- Pujol, J. O. (1997). Perspectives per a les activitats de vacances amb infants i joves. Dins IF-FPT, *Perspectives per a les colònies i activitats de vacances* (p. 56-67). Barcelona: Edicions Pleniluni.
- Rapley, T. J. (2001). The art (fullness) of open-ended interviewing: Some considerations on analyzing interviewa. *Qualitative Research*, 1 (3), 303-323.
- Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperat 20 juny 2015, des de <http://www.rae.es/>
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. París: ESF.
- Rodríguez Pérez, J. F. (2004). *Las colonias escolares municipales madrileñas (1910-1936)*. Tesi doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Rubió, J., & Forcada, S. (2007). *Elements d'estadística*. Barcelona: Edicions UPC.
- Ruiz de Gauna, R. (2012). L'educació en el lleure a l'inici del segle XXI a Catalunya. *Educació social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 50, 69-79.

- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Rychen, D. S. (2006). Competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes en la vida. Dins D. S. Rychen, i L. H. Salganik (eds.), *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico* (p. 91-126). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Shunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. México: Pearson.
- Simó, X. (1967). Colònies de vacances. *Construïm*, 18, 12-27.
- Soto, J. R., & Espido, X. E. (1999). La educación formal, no formal e informal y la función docente. *Innovación educativa*, 9, 311-323.
- Subirats, J., & Albaigés, B. (2006). Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius. *Finestra Oberta*, 48.
- Tiana, A., Moya, J., & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: Reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46 (3), 307-322.
- Tobón, S. (2006). *Competencias en la educación superior: Políticas hacia la calidad*. Bogotá: Ecoe.
- Totti, G. (1971). *Sociología del tiempo libre*. Madrid: Miguel Castellote.
- Tremblay, G. (1994). *Pedagogía colegial*. s/ed.

- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos.
- UNESCO. (1990). *Conferència Mundial sobre Educació per a Tots*. Recuperat 1 setembre 2012, des de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000975/097552e.pdf>
- UNESCO. (1995). *Pla d'Acció Integrat sobre Educació per a la Pau, els Drets Humans i la Democràcia*. Recuperat 1 setembre 2012, des de <http://www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>
- UNESCO. (2000). *Fòrum Mundial sobre l'Educació de Dakar: Informe Final*. Recuperat 1 setembre 2012, des de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>
- UNICEF. (1989). *Convenció sobre els Drets dels Infants*. Recuperat 1 setembre 2012, des de http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_MNcdn.pdf
- Varea, J. L. & Alba, J. (1979). *El tiempo libre de los hijos*. Pamplona: EUNSA.
- Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. Dins J. Sarramona, G. Vázquez, A. J. Colom, *Educación no formal* (p. 11-28). Barcelona: Editorial Ariel.
- Villegas, A. (2006). *Les colònies escolars. La colònia escolar Turissa*. Tossa de Mar (Girona): Ajuntament de Tossa de Mar. Arxiu Municipal.
- Viñas, A. (1963). Què farem a l'estiu de 1964? *Butlletí dels militants*, 33, 20-21.
- Vygotsky, L. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Paidós.

- Watts, D. M. (1994). Constructivism, re-constructivism and task-oriented problem-solving. Dins P. Fensham, R. Gunstone, R. White (Eds.), *The Content of Science: A Constructivist Approach to Teaching and Learning* (p. 39-58). London: The Falmer Press.
- Weber, E. (1969). *El problema del tiempo libre. Estudio antropológico y pedagógico*. Madrid: Editorial Nacional.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica sociocultural de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Whitebread, D. (2010). Play, metacognition and self-regulation. Dins P. Broadhead, J. Howard, E. Wood (ed.), *Play and Learning in Early Years Settings: from research to practice* (161-176). London: Sage.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: what exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26 (2), 40-52.
- WLRA (World Leisure and Recreation Association). (Summer, 1994). International Charter for Leisure Education. *European Leisure and Recreation Association*, 13-16.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2), 89-100.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Legislació de referència:

La legislació de referència, emprada per a la realització d'aquest projecte, es presenta classificada cronològicament pels diferents àmbits d'aplicació.

- Unió Europea:
 - o Recomanació del Parlament Europeu i del Consell 2006/962/CE, de 18 de desembre, sobre les competències clau per a l'aprenentatge permanent. DOUE núm. L 394, 10-18 (20 desembre 2006).

- Espanya:
 - o Decret 193/1967, de 2 de febrer, pel qual s'aprova el text de la Llei d'Ensenyament Primari. BOE núm. 37, 1949-1963 (13 febrer 1967).
 - o Llei 14/1970, de 4 d'agost, General d'Educació i Finançament de la Reforma Educativa. BOE núm. 187, 12525-12546 (6 agost 1970).
 - o Constitució Espanyola, de 6 de desembre de 1978. BOE núm. 311, 29313-29424 (29 desembre 1978).
 - o Llei Orgànica 8/1985, de 3 de juliol, reguladora del Dret a l'Educació. BOE núm. 159, 21015-21022 (4 juliol 1985).
 - o Llei Orgànica 1/1990, de 3 d'octubre, d'Ordenació General del Sistema Educatiu. BOE núm. 238, 28927-28942 (4 octubre 1990).
 - o Reial Decret 797/1995, de 19 de maig, pel qual s'estableix directrius sobre certificats de professionalitat i els corresponents continguts mínims de formació professional ocupacional. BOE núm. 138, 17412-17414 (10 juny 1995).
 - o Llei Orgànica 9/1995, de 20 de novembre, de la participació, l'avaluació i el govern dels centres docents. BOE núm. 278, 33651-33665 (21 novembre 1995).
 - o Llei Orgànica 10/2002, de 23 de desembre, de Qualitat de l'Educació. BOE núm. 307, 45188-45220 (24 desembre 2002).

- Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. BOE núm. 106, 17158-17207 (4 maig 2006).
 - Reial Decret 1513/2006, de 7 de desembre, pel qual s'estableixen els ensenyament mínims de l'Educació Primària. BOE núm. 293, 43053-43102 (8 desembre 2006).
 - Ordre ECI/2211/2007, de 12 de juliol, per la qual s'estableix el currículum i es regula l'ordenació de l'Educació Primària.
 - Llei Orgànica 8/2013, de 9 de desembre, per a la millora de la qualitat educativa. BOE núm. 295, 97858-97921 (10 desembre 2013).
 - Reial Decret 126/2014, de 28 de febrer, pel qual s'estableix el currículum bàsic de l'Educació Primària. BOE núm. 52, 19349-19420 (1 març 2014).
 - Ordre ECD/65/2015, de 21 de gener, per la qual es descriuen les relacions entre les competències, els continguts i els criteris d'avaluació de l'educació primària, l'educació secundària i el batxillerat. BOE núm. 25, 6986-7003 (29 gener 2015).
- Catalunya:
- Resolució de 3 de juliol de 1995, per la qual s'estableixen els programes dels cursos de formació de monitors i de directors d'activitats de lleure infantil i juvenil i els criteris per a la seva avaluació. DOGC núm. 2083, 5786-5787 (2 agost 1995).
 - Decret 137/2003, de 10 de juny, de regulació de les activitats en el lleure en les quals participen menors de 18 anys. DOGC núm. 3902 (11 juny 2003).
 - Llei Orgànica 6/2006, de 19 de juliol, de reforma de l'Estatut d'autonomia de Catalunya. DOGC núm. 4680, 31875-31936 (20 juliol 2006).
 - Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. DOGC núm. 4915, 21822-218700 (29 juny 2007).
 - Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació. DOGC núm. 5422, 56589-56682 (16 juliol 2009).

- Llei 14/2010, de 27 de maig, dels drets i les oportunitats en la infància i l'adolescència. DOGC núm. 5641, 42475-42536 (2 juny 2010).
- Moció 163/X, de 27 de novembre de 2014. DOPC núm. 440, 47-49 (1 desembre 2014).
- Ordre BSF/196/2013, de 2 d'agost, per la qual s'estableixen els programes dels cursos de formació de monitor/a i de director/a d'activitats d'educació en el lleure infantil i juvenil. DOGC núm. 6436 (9 agost 2013).

ANNEXOS

ANNEX 1. POBLACIÓ GENERAL DE L'ESTUDI

En aquest annex s'inclou el llistat dels 169 centres d'esplai que han format part de la població general de l'estudi, i a partir del qual s'han extret les mostres per a les diferents tècniques de recollida d'informació. Per a cadascun dels centres d'esplai s'ofereix la següent informació:

- Població i comarca.
- Habitants de la població l'any 2014 (Font: IDESCAT).
- Any de creació del centre.
- Federació o entitat a la qual pertany.
- Nivell socioeconòmic majoritari dels participants.
- Ideari del centre (Confessional o laic).

ESPLAI	POBLACIÓ	HABITANTS (2014)	COMARCA	ANY CREACIÓ	FEDERACIÓ	NIVELL SOCIOECONÒMIC	IDEARI
Agrupia	Molins de Rei	25152	Baix Llobregat	1982	ESPLAC	Mig	Laic
Agrupament Esplai Santa Maria del Pi	Barcelona	1602386	Barcelonès	1973	MCECC	Mig-baix	Confessional
AJ Esplai Guspira	Martorell	27895	Baix Llobregat	2006	ESPLAC	Mig	Laic
Amistat	Gavà	46326	Baix Llobregat	1989	MCECC	Mig-baix	Confessional
Arc de Sant Martí	Torrelles de Llobregat	5851	Baix Llobregat	1971	ESPLAC	Mig-baix	Laic
Arc Iris	Barcelona	1602386	Barcelonès	1989	MCECC	Mig	Confessional
Associació Infantil i juvenil San Paulino	Barcelona	1602386	Barcelonès	1970	MCECC	Mig-baix	Confessional
Associació de lleure i cultura Enlleurat	Mataró	124280	Maresme	1997	FCE	Mig	Confessional
Associació Esplai del Casal Riudomenc	Riudoms	6546	Baix Camp	1965	MCECC	Mig	Confessional
Associació Juvenil Esplai Celdrà	Celdrà	5053	Gironès	1996	-	Mig	Laic
Associació Juvenil Esplai Esforç	Tivissa	1760	Ribera d'Ebre	1986	-	Baix	Confessional
Associació Juvenil Esplai Sant Miquel	Barcelona	1602386	Barcelonès	1982	-	Mig-alt	Confessional
Associació Juvenil Esplai Tuareg	Mollet del Vallès	51719	Vallès Oriental	1973	MEV	Mig	Laic
Associació Juvenil Esquix	Sabadell	207444	Vallès Occidental	1991	MCECC	Baix	Confessional
Associació Juvenil Guinomial Ensems	Barcelona	1602386	Barcelonès	1987	-	Mig-baix	Confessional
C. E. Aspirant de Sant Josep	Badalona	217210	Barcelonès	1957	MCECC	Mig-alt	Confessional
C. E. Flor de Neu	Sant Vicenç dels Horts	28103	Barcelonès	1979	MCECC	Mig	Confessional
C. E. La Geltrú	Vilanova i la Geltrú	65941	Garraf	1969	MCECC	Mig	Confessional
C. E. La Gresca	Ripolllet	37233	Vallès Occidental	1994	FCE	Baix	Laic
C. E. La Teranyina	Sabadell	207444	Vallès Occidental	1983	MCECC	Mig	Confessional
C. E. L'Esplai Parròquies de Figueres	Figueres	45444	Alt Empordà	1996	FE Girona	Mig	Confessional
C. E. MIB	Molins de Rei	25152	Baix Llobregat	1972	MCECC	Mig-baix	Confessional
C. E. Trencacloques	Barcelona	1602386	Barcelonès	1974	MCECC	Mig	Confessional
C. E. Tum - Tum (o Cepitu)	Terrassa	215517	Vallès Occidental	1982	MEV	Mig-alt	Confessional
CAE La Llar del Vent	Sabadell	207444	Vallès Occidental	1966	MEV	Mig	Laic
Cau l'Espolsada	Premià de Dalt	10311	Maresme	1993	ESPLAC	Mig-baix	Laic
CE Sant Isidor	Barcelona	1602386	Barcelonès	1980	MCECC	Mig	Confessional
CEC Castellserrat	Castellsarà	1083	Urgell	1985	MCECC	Mig	Confessional
Centre d'Esplai Boix	Barcelona	1602386	Barcelonès	1979	ESPLAC	Mig-baix	Laic
Centre d'Esplai Bon-Vent	Badalona	217210	Barcelonès	1978	MCECC	Mig	Confessional
Centre d'Esplai Ca n'Aurell (CECA)	Terrassa	215517	Vallès Occidental	1973	MEV	Mig	Laic
Centre d'Esplai Can Colapi de Sabadell	Sabadell	207444	Vallès Occidental	1996	MCECC	Mig-alt	Confessional
Centre d'Esplai Can Palet	Terrassa	215517	Vallès Occidental	1965	MCECC	Mig	Confessional
Centre d'Esplai Can Parellada	Terrassa	215517	Vallès Occidental	1989	ESPLAC	Mig-baix	Laic
Centre d'Esplai Corbera	Corbera de Llobregat	14237	Baix Llobregat	1966	MCECC	Mig-alt	Confessional
Centre d'Esplai Druida	Barcelona	1602386	Barcelonès	1987	FCE	Mig-baix	Laic
Centre d'Esplai El Globus	El Prat de Llobregat	62866	Baix Llobregat	1984	FCE	Baix	Laic
Centre d'Esplai El Mamut d'Ausiàs	Gavà	46326	Baix Llobregat	1978	FCE	Mig	Laic
Centre d'Esplai El Tabal	Terrassa	215517	Vallès Occidental	1990	MEV	Mig-alt	Laic
Centre d'Esplai Els Cargols	Subirats	3029	Alt Penedès	1971	FCE	Mig	Laic
Centre d'Esplai Giravolt	Masquefa	8406	Anoia	1996	FCE	Mig-baix	Laic
Centre d'Esplai Infantil i Juvenil Gavina	Cornellà de Llobregat	86234	Baix Llobregat	1976	MCECC	Mig-baix	Confessional
Centre d'Esplai La Bisbal	Bisbal d'Empordà	10761	Baix Empordà	1967	FE Girona	Mig-baix	Laic
Centre d'esplai L'Espurna	Vilanova i la Geltrú	65941	Garraf	1995	MCECC	Mig-baix	Confessional

ESPLAI	POBLACIÓ	HABITANTS (2014)	COMARCA	ANY CREACIÓ	FEDERACIÓ	NIVELL SOCIOECONÒMIC	IDEARI
Centre d'Espai Lluís Maria Chanut	Barcelona	1602386	Barcelonès	1978	MCECC	Baix	Confessional
Centre d'Espai Parroquial Premià de Mar	Premià de Mar	28163	Maresme	1973	MCECC	Mig-alt	Confessional
Centre d'Espai Peque-Festa	Barcelona	1602386	Barcelonès	1983	MCECC	Baix	Confessional
Centre d'Espai PL de Sarrià de Ter	Sarrià de Ter	4937	Gironès	1973	FE Girona	Mig	Confessional
Centre d'Espai Sant Pacià	Barcelona	1602386	Barcelonès	1969	MCECC	Mig	Confessional
Centre Espai Gaspar de Portolà	Balaguer	16485	Noguera	1971	MCECC	Mig	Laic
Centre Espai Mainada	Santa Coloma de Gramenet	118738	Barcelonès	1980	MCECC	Mig-baix	Confessional
Centre Espai Refugi	Santa Perpètua de Mogoda	25409	Vallès Occidental	1966	ESPLAC	Mig	Laic
Centre Espai Santa Maria	Balaguer	16485	Noguera	1991	MCECC	Mig-baix	Confessional
CIM, Associació Juvenil	Barcelona	1602386	Barcelonès	2007	MCECC	Alt	Confessional
Club d'Espai El Cau	Lleida	139176	Segrià	1978	MCECC	Mig	Confessional
Club d'Espai Vilassar de Dalt	Vilassar de Dalt	8882	Maresme	1972	MCECC	Mig	Confessional
Colònies Anunciata	Lleida	139176	Segrià	1990	MCECC	Mig	Confessional
Ei. gent!	Banyoles	19343	Pla de l'Estany	1991	CL Pla de l'Estany	Mig	Laic
Eixam	Rubi	74353	Vallès Occidental	1972	ESPLAC	Mig	Laic
El Bon Recer	Barcelona	1602386	Barcelonès	1984	MCECC	Mig-baix	Confessional
El Botó	Palaü-solità i Plegamans	14454	Vallès Occidental	2006	ESPLAC	Mig	Laic
El Cu-Cut	Cerdanyola del Vallès	57402	Vallès Occidental	1985	MEV	Mig	Laic
El Diplo	Barcelona	1602386	Barcelonès	1975	MCECC	Mig-baix	Confessional
Esplai Abat Cassià	Barberà del Vallès	32550	Vallès Occidental	1991	ESPLAC	Mig	Laic
Esplai Albatros	Barcelona	1602386	Barcelonès	1967	MCECC	Mig-alt	Confessional
Esplai Ara Mateix	Lleida	139176	Segrià	2000	MCECC	Mig	Confessional
Esplai Bitxus	Sant Just Desvern	16389	Baix Llobregat	1969	ESPLAC	Mig-alt	Laic
Esplai Boterut	Terrassa	215517	Vallès Occidental	1977	MCECC	Mig	Confessional
Esplai Campiupugui	Riera de Gaià	1678	Tarragonès	2008	FCE	Mig	Laic
Esplai Capicua	Lloret de Mar	38624	La Selva	1991	FE Girona	Mig	Laic
Esplai de Sant Josep	Girona	97227	Gironès	1986	FE Girona	Mig-alt	Confessional
Esplai del Pare Abraham	Barcelona	1602386	Barcelonès	1995	MCECC	Mig-alt	Confessional
Esplai del Roser de Cerdanyola	Cerdanyola del Vallès	57402	Vallès Occidental	1994	MCECC	Mig	Confessional
Esplai del Serrallo	Tarragona	132199	Tarragonès	1989	ESPLAC	Mig	Laic
Esplai Diplocodus - El Micaquer	Badalona	217210	Barcelonès	1980	ESPLAC	Mig-baix	Laic
Esplai Elis Xulius	Sant Pere de Ribes	29339	Garraf	1974	MCECC	Mig-alt	Confessional
Esplai Equinocci	Calldetenes	2429	Osona	1997	-	Mig	Laic
Esplai Esparver	Sabadell	207444	Vallès Occidental	1985	MEV	Mig	Laic
Esplai Esquirol	Badalona	217210	Barcelonès	1978	ESPLAC	Baix	Laic
Esplai Fem-nos Amics	Reus	104962	Baix Camp	1991	MCECC	Mig-alt	Confessional
Esplai Garbí	Mataró	124280	Maresme	1976	ESPLAC	Mig	Laic
Esplai GEPA	L'Ametlla del Vallès	8283	Vallès Oriental	1987	ESPLAC	Mig	Laic
Esplai Grifoll	Caldes de Montbui	17156	Vallès Oriental	1995	MCECC	Mig-baix	Confessional
Esplai Guall de Palou	Granollers	97227	Vallès Oriental	1980	-	Mig	Laic
Esplai Guineueta	Barcelona	1602386	Barcelonès	1997	ESPLAC	Mig-baix	Laic
Esplai Ilargia	Barcelona	1602386	Barcelonès	2005	MCECC	Mig-alt	Confessional
Esplai Itaca de Teià	Teià	6141	Maresme	1987	MCECC	Mig-alt	Confessional

ESPLAI	POBLACIÓ	HABITANTS (2014)	COMARCA	ANY CREACIÓ	FEDERACIÓ	NIVELL SOCIOECONÒMIC	IDEARI
Esplai Josepets	Barcelona	1602386	Barcelonès	1965	MCECC	Mig	Confessional
Esplai La Fera	Terrassa	215517	Vallès Occidental	2010	ESPLAC	Mig-baix	Laic
Esplai La Lluna	Barcelona	1602386	Barcelonès	1980	ESPLAC	Mig	Laic
Esplai La Platgeta de La Marina	Barcelona	1602386	Barcelonès	2008	ESPLAC	Mig-baix	Laic
Esplai La Sagrera	Barcelona	1602386	Barcelonès	1968	MCECC	Mig-baix	Confessional
Esplai l'Albada	Reus	104962	Baix Camp	1981	MCECC	Mig	Laic
Esplai l'Espurna de Gràcia	Barcelona	1602386	Barcelonès	2012	ESPLAC	Mig-alt	Laic
Esplai l'Estel	Barcelona	1602386	Barcelonès	1973	MCECC	Mig-alt	Confessional
Esplai Missioner Aguiluchos	Barcelona	1602386	Barcelonès	1998	MCECC	Mig-baix	Confessional
Esplai Movi de Sarrià	Barcelona	1602386	Barcelonès	1963	ESPLAC	Mig-alt	Laic
Esplai Movi Poblenou	Barcelona	1602386	Barcelonès	1964	MCECC	Mig	Confessional
Esplai Natzaret	Barcelona	1602386	Barcelonès	1894	MCECC	Mig	Confessional
Esplai Oriols	Barcelona	1602386	Barcelonès	1992	MCECC	Mig-alt	Confessional
Esplai Panda	Montornès del Vallès	16217	Vallès Oriental	1983	MEV	Mig-baix	Laic
Esplai Parroquial Sant Francesc	Tortosa	33932	Baix Ebre	2002	MCECC	Mig	Confessional
Esplai Peti Ki Peti	Palma de Cervelló	3002	Baix Llobregat	2007	ESPLAC	Mig	Laic
Esplai Quart Creixent	Cambrils	33301	Baix Camp	1998	MCECC	Mig	Confessional
Esplai Rikki-Tikki-Tavi	Barcelona	1602386	Barcelonès	1983	MCECC	Mig	Confessional
Esplai Sant Cebrerà	Barcelona	1602386	Barcelonès	1990	MCECC	Baix	Confessional
Esplai Sant Fructuos	Tarragona	132199	Tarragonès	1982	MCECC	Mig-alt	Confessional
Esplai Sant Ignasi de Loiola	Lleida	139176	Segrià	1978	MCECC	Mig	Confessional
Esplai Sant Ildelfons	Barcelona	1602386	Barcelonès	1969	MCECC	Mig-alt	Confessional
Esplai Sant Jaume	Lleida	139176	Segrià	1989	MCECC	Mig	Confessional
Esplai Sant Joan	Matadepera	8841	Vallès Occidental	2009	MCECC	Mig-alt	Confessional
Esplai Sant Jordi	Barcelona	1602386	Barcelonès	1987	MCECC	Mig-baix	Confessional
Esplai Sant Llorenç	Sant Feliu de Llobregat	43715	Baix Llobregat	1976	MCECC	Mig-alt	Confessional
Esplai Sant Medir	Barcelona	1602386	Barcelonès	1967	MCECC	Mig	Confessional
Esplai Sant Pau	Girona	97227	Gironès	1979	FE Girona	Mig	Confessional
Esplai Sant Pau	Tarragona	132199	Tarragonès	1980	MCECC	Mig-alt	Confessional
Esplai Sant Pere del Masnou	Masnou	22742	Maresme	1996	MCECC	Mig	Confessional
Esplai Sant Pere i Sant Pau	El Prat de Llobregat	62866	Baix Llobregat	1984	MCECC	Mig	Confessional
Esplai Sant Vicenç de Sarrià	Barcelona	1602386	Barcelonès	2000	MCECC	Alt	Confessional
Esplai Sarau	Sant Cugat del Vallès	87118	Vallès Occidental	1992	ESPLAC	Mig-alt	Laic
Esplai Torxa	Barcelona	1602386	Barcelonès	1987	ESPLAC	Mig	Laic
Esplai Totikap	Barcelona	1602386	Barcelonès	1988	ESPLAC	Mig-baix	Laic
Esplai Trastuc	Sabadell	207444	Vallès Occidental	2010	MEV	Baix	Laic
Esplai Vic+Remei	Manresa	75295	Bages	1981	ESPLAC	Mig	Laic
Esplai Vol i Vol	Cornellà de Llobregat	86234	Baix Llobregat	1969	ESPLAC	Mig	Laic
Esplai Xiroc	Barcelona	1602386	Barcelonès	1974	ESPLAC	Mig-alt	Laic
Esplai Xiroca	Barcelona	1602386	Barcelonès	1983	MCECC	Mig-baix	Confessional
Esplai Xivarri	Mollet del Vallès	51719	Vallès Oriental	1973	MCECC	Mig	Confessional
Esplai Xoc (Grups Parroquials Lloret de	Lloret de Mar	38624	La Selva	2004	FE Girona	Mig	Confessional
Esplai Zig-Zag	Vendrell	36719	Baix Penedès	1996	ESPLAC	Mig	Laic
Esplaià t	Montmeló	8863	Vallès Oriental	1998	MEV	Mig	Laic

ESPLAI	POBLACIÓ	HABITANTS (2014)	COMARCA	ANY CREACIÓ	FEDERACIÓ	NIVELL SOCIOECONÒMIC	IDEARI
Esplaisaurus	Gavà	46326	Baix Llobregat	1999	ESPLAC	Mig-baix	Laic
Esquirols	Valls	24570	Alt Camp	1985	MCECC	Mig-baix	Confessional
G. E. l'EROL	Mataró	124280	Maresme	1986	MCECC	Mig	Confessional
Gadgetosplai	Sant Adrià de Besòs	35386	Barcelonès	1987	ESPLAC	Mig	Laic
Gamossinos (Esplais de la Garrotxa)	Olot	33913	Garrotxa	1986	Esplais Garrotxa	Mig	Laic
GEP Vallirana	Vallirana	14612	Baix Llobregat	1974	MCECC	Mig	Confessional
Globus Roig	Calafell	24333	Baix Penedès	1983	ESPLAC	Mig-baix	Laic
GMM	Barcelona	1602386	Barcelonès	1939	ESPLAC	Mig	Laic
Grup Colònies Ca N'Anglada	Terrassa	15517	Vallès Occidental	1969	MCECC	Mig	Confessional
Grup de Gent	Barcelona	1602386	Barcelonès	1985	MCECC	Mig	Confessional
Grup d'Espai Apassomi	Borges Blanques	6088	Garrigues	1989	MCECC	Mig	Confessional
Grup d'Espai la Fàbrica de Can Tusell	Terrassa	215517	Vallès Occidental	1990	MEV	Baix	Laic
Grup d'Espai La Masia de Sabadell	Sabadell	207444	Vallès Occidental	1992	MEV	Mig-baix	Laic
Grup d'Espai Lliçà d'Amunt	Lliçà d'Amunt	14696	Vallès Oriental	1977	-	Mig	Laic
Grup d'Espai Xivarrí	Sabadell	207444	Vallès Occidental	1974	MEV	Mig	Laic
Grup Espai Esclop	Vila-seca	21923	Tarragonès	1984	ESPLAC	Mig	Laic
Grup Espai Parroquia Vilafranca	Vilafranca del Penedès	39221	Alt Penedès	1984	MCECC	Mig	Confessional
grup Saradanista Montserrat	Lleida	139176	Segrià	1973	Federació Sardanista	Mig	Laic
Guaital	Alella	9651	Maresme	2001	ESPLAC	Mig-alt	Laic
Guitxi-Guitxi	Tona	8012	Osona	1993	ESPLAC	Mig	Laic
Isard-Flor de Neu	Barcelona	1602386	Barcelonès	1978	ESPLAC	Mig	Laic
Joan Suñol	Barcelona	1602386	Barcelonès	1969	MCECC	Mig	Confessional
La Ganyota de la JES	Sabadell	207444	Vallès Occidental	1994	MEV	Mig	Laic
La Trepa	Sabadell	207444	Vallès Occidental	1977	MCECC	Mig-alt	Confessional
La Tribu	Mataró	124280	Maresme	1993	ESPLAC	Mig-baix	Laic
L'Olivera Rodona	Barcelona	1602386	Barcelonès	1973	ESPLAC	Mig-alt	Laic
Matinada - Pòrtics	Barcelona	1602386	Barcelonès	1978	ESPLAC	Mig	Laic
Moviment Infantil de Vilafranca (MIV)	Vilafranca del Penedès	39221	Alt Penedès	1973	ESPLAC	Mig-alt	Laic
Natzaret i Betània	Barcelona	1602386	Barcelonès	1982	MCECC	Baix	Confessional
Pampayuga	Mataró	124280	Maresme	2001	ESPLAC	Mig-baix	Laic
Pessigolles	Cubelles	14481	Garraf	2006	MCECC	Mig-baix	Confessional
Pica Roca	Sant Cugat del Vallès	87118	Vallès Occidental	1986	ESPLAC	Mig	Laic
Sant Feliu	Sant Feliu de Llobregat	43715	Baix Llobregat	1994	ESPLAC	Mig-baix	Laic
Sant Josep de Calassanç	Barcelona	1602386	Barcelonès	1970	MCECC	Mig	Laic
SCV el Clot	Barcelona	1602386	Barcelonès	1966	ESPLAC	Mig	Laic
Turons	Barcelona	1602386	Barcelonès	1981	ESPLAC	Mig	Laic
Xirusplai	Badalona	217210	Barcelonès	1971	ESPLAC	Mig-alt	Laic

ANNEX 2. COMPETÈNCIES BÀSIQUES I SUBCOMPETÈNCIES

En aquest annex es recull una taula per a cadascuna de les vuit competències bàsiques. En les diferents taules es duu a terme una breu descripció de cada competència i es defineixen les subcompetències que hi tenen associades amb els objectius que persegueixen. Tota la informació s'ha obtingut a partir de l'anàlisi del Decret del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya 142/2007.

COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA I AUDIOVISUAL

La competència lingüística i audiovisual és saber comunicar oralment (conversar, escoltar i expressar-se) per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació (anomenada competència digital), amb gestió de la diversitat de llengües, amb l'ús adequat de diferents suports i tipus de text i amb adequació a les diferents funcions.

COMPENDRE ALLÒ QUE ES LLEGEIX	EXPRESSAR-SE DE MANERA ESCRITA	COMUNICAR-SE ORALMENT	INTERACTUAR EN CONTEXTOS PLURILINGÜES I INTERCULTURALS	DOMINAR EL LLENGUATGE I ELS SUPORTS AUDIOVISUALS
<ul style="list-style-type: none"> - Llegir amb fluïdesa per comprendre textos de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars en diferents formats i suports. - Aplicar estratègies de comprensió per obtenir informació, interpretar i valorar el contingut d'acord amb la tipologia i la complexitat del text i el propòsit de la lectura. - Utilitzar, per comprendre un text, l'estructura i el format de cada gènere textual i el component semàntic de les paraules i de les estructures morfosintàctiques més habituals. - Aplicar estratègies de cerca i gestió de la informació per adquirir coneixement propi. - Llegir fragments i obres i conèixer alguns autors i autores significatius de la literatura catalana, castellana i universal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificar l'escrit d'acord amb la situació comunicativa i el destinatari. - Produir textos de tipologies diverses amb un lèxic i estructura que s'adeqüin al tipus de text, a les intencions i al destinatari. - Revisar el text per millorar-lo i tenir cura de la seva presentació formal en funció de la situació comunicativa. - Crear textos amb recursos literaris per expressar sentiments, realitats i ficcions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre textos orals de la vida quotidiana, dels mitjans de comunicació i escolars. - Produir textos orals de tipologia diversa adequats a la situació comunicativa. - Interactuar en situacions on intervé més d'un interlocutor, utilitzant estratègies que afavoreixin la comunicació oral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser conscient de la pertinença a la comunitat lingüística i cultural catalana i mostrar interès per l'ús de la llengua catalana. - Conèixer i valorar la diversitat lingüística i cultural de Catalunya, de l'Estat espanyol, d'Europa i del món. - Comunicar-se en diverses llengües amb distint nivell de domini i formalització. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre els missatges audiovisuals mitjançant l'adquisició de pautes d'anàlisi de les formes i dels continguts. - Ser capaç de triar, de manera conscient, entre la gran diversitat de missatges audiovisuals que rebran diàriament. - Esdevenir espectadors actius i intel·ligents. - Conèixer els processos de construcció de la realitat mediatitzada i ser capaç de diferenciar la realitat de la seva representació mediàtica. - Conèixer els codis del llenguatge audiovisual i saber-los utilitzar en comunicacions senzilles. - Conèixer la dimensió socioeconòmica i els poders d'influència sociopolítiques dels mitjans audiovisuals. - Saber valorar la dimensió estètica dels continguts audiovisuals. - Utilitzar la tecnologia audiovisual com a mitjà d'expressió en les àrees d'aprenentatge.

<h2 style="margin: 0;">COMPETÈNCIA ARTÍSTICA I CULTURAL</h2>	
<p>Aquesta competència suposa disposar d'habilitats per apreciar i gaudir amb l'art i d'altres manifestacions culturals, fer ús d'alguns recursos de l'expressió artística per tal de dur a terme creacions pròpies i un interès per participar en la vida cultural i per contribuir en la conservació del patrimoni cultural i artístic, tant de la pròpia comunitat, com d'altres comunitats i cultures.</p>	<p style="text-align: center;">EMPRAR RECURSOS ARTÍSTICS PER REPRESENTAR, EXPRESSAR-SE I COMUNICAR-SE</p>
<p style="text-align: center;">CONÈIXER, COMPRENDRE, APRECIAR I VALORAR CRÍTICAMENT DIFERENTS MANIFESTACIONS CULTURALS I ARTÍSTIQUES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilitzar les diferents manifestacions culturals i artístiques com a font d'enriquiment i gaudi. - Considerar les manifestacions culturals i artístiques com a part del patrimoni dels pobles. - Adquirir capacitats cognitives, perceptives i comunicatives, sensibilitat i sentit estètic per a poder comprendre i valorar les manifestacions artístiques. - Adquirir habilitats i actituds per emocionar-se i gaudir amb l'art i les manifestacions culturals. - Identificar la importància representativa, expressiva i comunicativa que els factors estètics han tingut i tenen en la vida quotidiana de la persona i de les societats. - Disposar del coneixement bàsic de les principals tècniques, recursos i convencions dels diferents llenguatges artístics, així com de les obres i manifestacions més destacades del patrimoni cultural. - Mostrar una actitud d'estima de la creativitat implícita en l'expressió d'idees, experiències o sentiments a través de diferents mitjans artístics, com la música, la literatura, les arts visuals i escèniques, o de les diferents formes que adquireixen les anomenades arts tradicionals populars. - Valorar el diàleg intercultural i la defensa de la llibertat d'expressió en un marc de respecte i empatia per les persones. - Mostrar una actitud oberta, respectuosa i crítica cap a la diversitat d'expressions artístiques i culturals. - Mostrar interès per participar en la vida cultural. - Mostrar interès per contribuir a la conservació del patrimoni cultural i artístic. 	<ul style="list-style-type: none"> - Crear amb paraules, amb el propi cos, amb tota mena de materials, suports i eines tecnològiques, tant individualment com col·lectiva les representacions i anàlisi de la realitat que facilitin l'actuació de la persona per viure i conviure en societat - Elaborar idees. - Regular sentiments propis i aliens. - Cultivar la pròpia capacitat estètica i creadora - Trobar fonts, formes i vies de comprensió i expressió. - Planificar, avaluar i ajustar els processos creatius necessaris per aconseguir uns resultats. - Posar en funcionament la iniciativa, la imaginació i la creativitat. - Aplicar habilitats de pensament divergent i de treball col·laboratiu - Expressar-se mitjançant codis artístics. - Disposar d'habilitats de cooperació. - Tenir consciència de la importància de donar suport i apreciar les iniciatives i contribucions dels altres en la consecució del resultat final.

TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL		
<p>Aquesta competència incorpora diferents habilitats, que van des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió, incloent-hi la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com element essencial per informar-se, aprendre i comunicar-se. Implica ser persones autònomes, eficaces, responsables, crítiques i reflexives en la selecció, tractament i utilització de la informació i les seves fonts, en diferents suports i tecnologies.</p>		
UTILITZAR LES TECNOLOGIES DE LA INFORMACIÓ I LA COMUNICACIÓ	CERCAR, CAPTAR, SELECCIONAR, REGISTRAR, PROCESSAR I COMUNICAR LA INFORMACIÓ	TRANSFORMAR LA INFORMACIÓ EN CONEIXEMENT
<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre la naturalesa i manera d'operar dels sistemes tecnològics. - Comprendre l'efecte que els canvis dels sistemes tecnològics tenen en el món personal i sociolaboral (tenir una actitud crítica i reflexiva davant de la ideologia que transmeten i que condiciona la vida individual i social). - Incorporar amb eficiència l'ús interactiu d'eines tecnològiques. - Optimitzar les eines tecnològiques, tot adaptant-les a propòsits col·lectius i personals - Emprar les TIC com a eina en l'ús de models de processos: matemàtics, físics, socials, econòmics o artístics. - Fer ús habitual dels recursos tecnològics disponibles per resoldre situacions reals (d'aprenentatge, treball, oci...) de manera eficient. - Mobilitzar estratègies d'ús davant els canvis de programari i maquinari que van sorgint. - Tenir en compte que els textos són no-líneals (hipertext), interactius i en format multimèdia. - Processar i gestionar adequadament informació abundant i complexa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emprar tècniques i estratègies diverses segons la font i els suports que s'utilitzin (oral, imprès, audiovisual, digital). - Dominar els llenguatges específics bàsics (textual, numèric, icònic, visual, gràfic i sonor) i les seves pautes de descodificació i transferència, aplicant-los en distintes situacions i contextos. - Comunicar la informació i els coneixements adquirits emprant, de manera creativa, recursos expressius que incorporin, diferents llenguatges i tècniques específiques, aprofitant les possibilitats que ofereixen les tecnologies de la informació i la comunicació. - Mostrar actituds crítiques i reflexives en la valoració de la informació disponible, contrastant-la quan calgui. - Respectar les normes de conducta acordades socialment per regular l'ús de la informació. - Generar produccions responsables i creatives. 	<ul style="list-style-type: none"> - Organitzar la informació, relacionar-la, analitzar-la, sintetitzar-la i fer inferències i deduccions de distint nivell de complexitat. - Comprendre la informació i integrar-la en els esquemes previs de coneixement. - Treballar en entorns col·laboratius ampliant els entorns de comunicació, per participar en comunitats d'aprenentatge formals i informals. - Prendre decisions. - Resoldre problemes reals de manera eficient.

COMPETÈNCIA MATEMÀTICA

La competència matemàtica implica l'habilitat per comprendre, utilitzar i relacionar els números, les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic, tant per produir i interpretar distints tipus d'informació, com per ampliar el coneixement sobre aspectes quantitativs i espacials de la realitat, i per entendre i resoldre problemes i situacions relacionats amb la vida quotidiana i el coneixement científic i el món laboral i social.

<p>PRODUIR I INTERPRETAR DIFERENTS TIPUS D'INFORMACIÓ</p>	<p>AMPLIAR EL CONEIXEMENT SOBRE ASPECTES QUANTITATIUS I ESPACIALS DE LA REALITAT</p>	<p>ENTENDRE I RESOLDRE PROBLEMES I SITUACIONS DE LA VIDA QUOTIDIANA, EL CONEIXEMENT CIENTÍFIC I EL MÓN LABORAL I SOCIAL</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar la informació a través d'eines matemàtiques (mapes, gràfics...) per poder-la interpretar. - Seguir cadenes argumentals identificant les idees fonamentals. - Estimar i jutjar la lògica i validesa d'argumentacions i informacions. - Analitzar, interpretar i expressar amb claredat i precisió informacions, dades i argumentacions. - Seguir determinats processos de pensament (com la inducció i la deducció, entre altres). - Identificar la validesa dels raonaments i valorar el grau de certesa associat als resultats derivats dels raonaments vàlids. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer els elements matemàtics bàsics (distints tipus de números, mesures, símbols, elements geomètrics...). - Comprendre les formes d'expressió i de raonament matemàtic. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manejar els elements matemàtics bàsics (distints tipus de números, mesures, símbols, elements geomètrics...) en situacions reals o simulades de la vida quotidiana. - Posar en pràctica processos de raonament que conduixin a la solució de problemes o a l'obtenció de la informació. - Aplicar la informació a una major varietat de situacions i contextos. - Aplicar alguns algorismes de càlcul o elements de la lògica. - Utilitzar elements i suports matemàtics, basant-se en el respecte i el gust per la certesa i en la recerca per mitjà del raonament, per tal de fer front a aquelles situacions quotidianes que ho precisin. - Aplicar coneixements, habilitats i actituds matemàtics de manera espontània a una àmplia varietat de situacions, provinents d'altres camps de coneixement i de la vida quotidiana.

COMPETÈNCIA D'APRENDRE A APRENDRE		
Aprendre a aprendre implica disposar d'habilitats per aconseguir el propi aprenentatge i, per tant, ésser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats.		
ADQUIRIR CONSCIÈNCIA DE LES PRÒPIES CAPACITATS INTEL·LECTUALS, EMOCIONALS, FÍSQUES...	DISPOSAR D'UN SENTIMENT DE COMPETÈNCIA PERSONAL I ADQUIRIR AUTONOMIA EN L'APRENTATGE	ORGANITZAR I PLANIFICAR ELS APRENTATGES I LA PRÒPIA FEINA
<ul style="list-style-type: none"> - Ser conscient del que se sap i del que cal aprendre, de com s'aprèn, i de com es gestionen i controlen de forma eficaç els processos d'aprenentatge, optimitzant-los i orientant-los a satisfer objectius personals. - Conèixer les pròpies potencialitats i carències, traient profit de les primeres i tenint motivació i voluntat per superar les segones des d'una expectativa d'èxit. - Tenir consciència i regulació conscient d'aquelles capacitats que entren en joc en l'aprenentatge: <ul style="list-style-type: none"> o L'atenció. o La concentració o La memòria. o La comprensió. o L'expressió lingüística. o ... - Augmentar progressivament la seguretat per afrontar nous reptes d'aprenentatge. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tenir confiança en un mateix. - Mostrar motivació i gust d'aprendre. - Fomentar el pensament creatiu i la curiositat de plantejar-se preguntes. - Identificar i plantejar la diversitat de respostes possibles davant una mateixa situació o problema utilitzant diverses estratègies i metodologies. - Ser perseverant en l'estudi i l'aprenentatge. - Ser capaç d'autoavaluar-se i autorregular-se. - Mostrar responsabilitat i compromís personal. - Acceptar les errades. - Aprendre de i amb les altres persones. - Obtenir informació, tant individualment com en col·laboració. - Transformar la informació en coneixement propi, relacionant i integrant la nova informació amb els coneixements previs i amb la pròpia experiència personal. - Aplicar els nous coneixements i capacitats en situacions semblants i contextos diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Emprar diferents estratègies i tècniques d'estudi, de treball cooperatiu i per projectes, de resolució de problemes, de planificació i organització d'activitats i temps de forma efectiva. - Usar plans de treball. - Plantejar-se fites assolibles a curt, mitjà i llarg termini i complir-les. - Elevar els objectius d'aprenentatge de forma progressiva i realista. - Reformular les activitats per adequar les seves accions a les fites preteses. - Administrar l'esforç.

<h2 style="margin: 0;">COMPETÈNCIA D'AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL</h2>		
<p>Aquesta competència es refereix a l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades. Suposa poder transformar les idees en accions, és a dir, proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes individuals o col·lectius. Des d'una vessant més social, requereix un conjunt d'habilitats i actituds relacionades amb el lideratge de projectes.</p>		
ADQUIRIR I APLICAR VALORS I ACTITUDS PERSONALS	PROPOSAR-SE OBJECTIUS I PLANIFICAR I PORTAR A TERME PROJECTES	LIDERAR PROJECTES EXERCINT HABILITATS SOCIALS DE RELACIÓ AMB ELS ALTRES
<ul style="list-style-type: none"> - Ser conscient de la necessitat d'actuar amb creativitat, responsabilitat i perseverança. - Demorar la necessitat de satisfacció immediata. - Conèixer-se a sí mateix i tenir autoestima. - Ser autocrític. - Exercir el control emocional. - Tenir la capacitat d'elegir, de calcular i assumir riscos i d'afrontar els problemes. - Aprendre de les errades. - Elegir amb criteri propi. - Tenir una actitud positiva cap al canvi i la innovació, amb la necessària flexibilitat per adaptar-s'hi críticament i constructiva. - Mostrar esperit de superació. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reelaborar els plantejaments previs o elaborar noves idees. - Afrontar problemes, buscar solucions i portar-les a la pràctica. - Analitzar possibilitats i limitacions. - Imaginar projectes. - Portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i plans personals en el marc de projectes individuals o col·lectius, i responsabilitzar-se. - Conèixer les fases de desenvolupament d'un projecte, planificar, prendre decisions, actuar, avaluar el que s'ha fet i autoavaluar-se, extreure'n conclusions i valorar les possibilitats de millora. - Tenir una visió estratègica dels reptes i oportunitats. - Identificar i complir objectius. - Mantenir la motivació per aconseguir l'èxit. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar-se, cooperar i treballar en equip de manera cooperativa i flexible. - Posar-se en el lloc de l'altre. - Valorar les idees de l'altre. - Dialogar i negociar. - Comunicar als altres de manera assertiva les pròpies decisions. - Tenir confiança en un mateix. - Organitzar el temps i les tasques. - Afirmar i defensar drets o l'assumpció de riscos.

COMPETÈNCIA EN EL CONEIXEMENT I LA INTERACCIÓ AMB EL MÓN FÍSIC

Aquesta competència mobilitza els sabers que han de permetre comprendre la societat i el món. Fa que se superi la simple acumulació d'informacions per interpretar i apropiari-se dels coneixements sobre els fets i els processos, per predir conseqüències i dirigir reflexivament les accions per a la millora i preservació de les condicions de vida pròpia, les de les altres persones i les de la resta dels éssers vius.

INTERACTUAR AMB L'ESPAI FÍSIC	VALORAR I APLICAR ELS PROCESSOS PROPIS DEL PENSAMENT CIENTIFICOTÈCNIC I LA INDAGACIÓ CIENTÍFICA	ACTUAR PER MILLORAR I PRESERVAR LES CONDICIONS DE VIDA PRÒPIES, LES DELS ALTRES I LES DE TOTS ELS ÉSSERS VIUS
<ul style="list-style-type: none"> - Percebre l'espai físic en el qual es desenvolupen les activitats humanes i la vida en general, tant a escala global com a escala local. - Moure's en l'entorn més proper i resoldre problemes en què intervinguin els objectes i la seva posició - Ser conscient de la influència que té la presència de les persones en l'espai, el seu assentament, les modificacions que introdueixen i els paisatges resultants. - Desenvolupar-se adequadament, amb autonomia i iniciativa personal en diferents àmbits de la vida i del coneixement: <ul style="list-style-type: none"> o Salut. o Activitat productiva. o Consum. o Ciència. o Processos tecnològics. o ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Demostrar esperit crític en l'observació de la realitat. - Diferenciar i valorar el coneixement científic al costat d'altres formes de coneixement. - Utilitzar valors i criteris ètics associats a la ciència i al desenvolupament tecnològic. - Aplicar els conceptes i principis bàsics que permeten l'anàlisi dels fenòmens des dels diferents camps de saber involucrats - Identificar i plantejar problemes rellevants. - Plantejar i contrastar solucions temptatives o hipòtesis. - Interpretar la informació que es rep i predir i prendre decisions amb iniciativa i autonomia. - Identificar el coneixement disponible. - Comunicar conclusions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentar racionalment les conseqüències dels diferents modes de vida. - Adoptar una disposició a una vida física i mental saludable en un entorn natural i social que també ho sigui - Fer un ús responsable dels recursos naturals. - Tenir cura del medi ambient. - Procurar la conservació dels recursos i la diversitat natural. - Adoptar hàbits de consum racional i responsable en la vida quotidiana. - Demostrar esperit crític en l'anàlisi dels missatges informatius i publicitaris. - Protegir la salut individual i col·lectiva com a elements clau de la qualitat de vida de les persones i de les societats. - Mantenir la solidaritat global i intergeneracional. - Mostrar actituds de responsabilitat i respecte envers les altres persones i envers un mateix.

COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA		
Aquesta competència fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's a contribuir en la seva millora.		
COMPRENDRE LA REALITAT SOCIAL EN QUÈ ES VIU	COOPERAR I CONVIURE EMPRANT UN JUDICI ÈTIC BASAT EN VALORS I PRÀCTIQUES DEMOCRÀTIQUES	EXERCIR LA CIUTADANIA DEMOCRÀTICA I CONTRIBUIR EN LA SEVA MILLORA
<ul style="list-style-type: none"> - Entendre els trets de les societats actuals, la seva creixent pluralitat i el seu caràcter evolutiu. - Tenir consciència de l'existència de distintes perspectives per analitzar la realitat històrica i social del món, la seva evolució, els seus assoliments i problemes. - Recórrer a l'anàlisi multicausal i sistèmic per jutjar els fets i problemes socials i històrics - Reflexionar sobre els fets i problemes socials i històrics de manera global i crítica. - Realitzar raonaments crítics i lògicament vàlids sobre situacions reals. - Dialogar per millorar col·lectivament la comprensió de la realitat. - Demostrar interès i comprensió de l'aportació que les diferents cultures han fet a l'evolució i progrés de la humanitat. - Disposar d'un sentiment comú de pertinença a la societat on es viu. - Mostrar un sentiment de ciutadania global compatible amb la identitat local. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer-se i valorar-se. - Comunicar-se en distints contextos. Expressar les pròpies idees i escoltar les alienes. - Ser capaç de posar-se en lloc de l'altre. - Prendre decisions en els distints nivells de la vida comunitària amb autonomia i responsabilitzar-se'n, tot utilitzant el judici moral. - Valorar les diferències i reconèixer la igualtat de drets entre els diferents col·lectius, en particular, entre homes i dones - Practicar el diàleg i la negociació per arribar a acords com a forma de resoldre els conflictes, tant en l'àmbit individual com en el social. - Resoldre els conflictes amb actitud constructiva. - Ser conscient dels valors de l'entorn, avaluar-los i reconstruir-los afectivament i racional. - Crear progressivament una escala de valors pròpia, construïda per mitjà de la reflexió crítica i el diàleg en el marc dels patrons culturals bàsics de cada regió, país o comunitat, així com comportar-se en coherència amb ells en afrontar una decisió o un conflicte - Entendre que no tota posició personal és ètica, si no està basada en el respecte a principis o valors universals com els que conté la Declaració dels Drets Humans. - Saber que els conflictes de valors i interessos intervenen en la convivència. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conèixer i comprendre els valors en què s'assenen els estats i societats democràtics, els seus fonaments, maneres d'organització i funcionament. - Reflexionar críticament sobre els conceptes de democràcia, llibertat, solidaritat, corresponsabilitat, participació i ciutadania. - Mostrar un comportament coherent amb els valors democràtics. - Construir, acceptar i practicar normes de convivència d'acord amb els valors democràtics. - Exercir els drets, llibertats, responsabilitats i deures cívics. - Mantenir una actitud constructiva, solidària i responsable davant el compliment dels drets i obligacions cívics. - Defensar els drets dels altres. - Contribuir a la construcció de la pau i la democràcia.

ANNEX 3. QÜESTIONARIS

En aquest annex s'inclouen tots els qüestionaris que s'han emprat en la realització de l'estudi:

- **ANNEX 3.1.** Qüestionari adreçat als esplais: "Dades bàsiques de l'esplai".
- **ANNEX 3.2.** Qüestionari adreçat als directores: "Mestres i pedagogs a l'esplai".
- **ANNEX 3.3.** Qüestionari adreçat als mestres.
- **ANNEX 3.4.** Qüestionari adreçat als directores: "Activitats a l'esplai".

ANNEX 3.1. Qüestionari adreçat als esplais: “Dades bàsiques de l'esplai”.**DADES BÀSIQUES DE L'ESPLAI**

* Necessari

Nom de l'Esplai ***Codi postal *****Any de creació de l'Esplai ***

XXXX

Mail de contacte de la persona responsable de l'Esplai ***Federació o entitat a la qual pertany l'Esplai ***

- No formem part de cap federació ni entitat
- Federació Catalana de l'Esplai
- Fundació Esplai de Girona
- ESPLAC
- MCECC
- Altres:

Els monitors realitzen la seva tasca de manera... *

- Voluntària
- Remunerada

Edats dels participants *

Podeu triar més d'una opció

- Educació Infantil (3-6 anys)
- Educació Primària (6-12 anys)
- ESO (12-16 anys)
- Batxillerat / CF (més de 16 anys)

Nivell socioeconòmic majoritari dels participants *

- Alt
- Mig-alt
- Mig
- Mig-baix
- Baix

Nivell socioeconòmic majoritari dels participants *

- Alt
- Mig-alt
- Mig
- Mig-baix
- Baix

El vostre Esplai compta amb un ideari... *

- Confessional
- Laic

PEL QUE FA ALS INFANTS DE PRIMÀRIA (6-12 anys): Periodicitat de les activitats de l'Esplai *

Podeu triar més d'una opció

- No tenim infants de Primària
- Diària
- Setmanal
- Quinzenal
- Colònies
- Casals
- Altres:

PEL QUE FA ALS INFANTS DE PRIMÀRIA (6-12 anys): Aproximadament, quantes nits marxeu al llarg del curs (suma de les sortides de cap de setmana, colònies de Setmana Santa, colònies d'estiu...) *

- No tenim infants de Primària
- Entre 0 i 2 nits
- Entre 3 i 5 nits
- Entre 6 i 8 nits
- Més de 8 nits

Voleu afegir algun altre comentari o aclariment?

ANNEX 3.2. Qüestionari adreçat als directors: “Mestres i pedagogs a l'esplai”.

MESTRES I PEDAGOGS A L'ESPLAI

* Necessari

Nom de l'esplai *

Codi postal *

Teniu aquest curs o va tenir al llarg del curs passat, entre els monitors o col·laboradors, algun/a mestre/a i/o pedagog/a al vostre centre d'esplai? *

Si la resposta és afirmativa, si us plau, a continuació indiqueu els contactes d'aquests mestres i/o pedagogs del vostre esplai, per tal que puguin formar part de l'estudi.

- Sí
 NO

CONTACTE 1: Nom i cognoms.

CONTACTE 1: Mail.

CONTACTE 2: Nom i cognoms.

CONTACTE 2: Mail.

CONTACTE 3: Nom i cognoms.

CONTACTE 3: Mail.

CONTACTE 4: Nom i cognoms.

Si necessiteu afegir més contactes, ho podeu fer tot seguit, en l'apartat destinat a "comentaris i aclariments".

CONTACTE 4: Mail.

Voleu afegir algun altre comentari o aclariment?

ANNEX 3.3. Qüestionari adreçat als mestres.

INSTRUCCIONS

1. Obre la pestanya "QÜESTIONARI".
2. Introdueix les teves dades en l'aparat corresponent.
3. Valora la intensitat amb què es treballen les diferents subcompetències indicades. Primer ho hauràs de fer en general i, tot seguit, per a cadascuna de les diferents tipologies d'activitats que es duen a terme en un esplai.
4. Si tens dubtes sobre alguna competència, pots clicar a la pestanya corresponent al seu número i allà hi trobaràs informació addicional.
5. Si tens dubtes sobre alguna tipologia d'activitat, pots clicar la pestanya "ACTIVITATS" i allà hi trobaràs l'explicació de cadascuna d'elles i algun exemple representatiu de cada grup.
6. En tot moment, pots desar el document i continuar més tard.
7. Una vegada hakis acabat d'omplir tot el qüestionari, desa'l per darrera vegada i envia'l per mail a cdelpoez@gmail.com

MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA VALUOSA COL·LABORACIÓ!!!

QÜESTIONARI

NOM I COGNOMS:	
NOM CENTRE D'ESPLAI:	
LOCALITAT CENTRE D'ESPLAI:	

INSTRUCCIONS

Amb quina intensitat creus que es treballen, en general, les següents subcompetències ens els Centres d'Esplai (tardes d'esplai i colònies), pel que fa als infants d'Educació Primària? (Marca amb una "X" la casella que consideris)

		GENS	POCA	BASTANT	MOLTA
CB1. COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA I AUDIOVISUAL: La competència lingüística i audiovisual és saber comunicar oralment (conversar, escoltar i expressar-se) per escrit i amb els llenguatges audiovisuals, fent servir el propi cos i les tecnologies de la comunicació (anomenada competència digital), amb gestió de la diversitat de llengües, amb l'ús adequat de diferents suports i tipus de text i amb adequació a les diferents funcions.	CB1a: Comprendre allò que es llegeix				
	CB1b: Expressar-se de manera escrita				
	CB1c: Comunicar-se oralment				
	CB1d: Interactuar en contextos plurilingües i interculturals				
	CB1e: Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals				
CB2. COMPETÈNCIA ARTÍSTICA I CULTURAL: Aquesta competència suposa disposar d'habilitats per apreciar i gaudir amb fart i d'altres manifestacions culturals, fer ús d'alguns recursos de l'expressió artística per tal de dur a terme creacions pròpies i un interès per participar en la vida cultural i per contribuir en la conservació del patrimoni cultural i artístic, tant de la pròpia comunitat, com d'altres comunitats i cultures.	CB2a: Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques				
	CB2b: Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se				
CB3. TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL: Aquesta competència incorpora diferents habilitats, que van des de l'accés a la informació fins a la seva transmissió, incloent-hi la utilització de les tecnologies de la informació i la comunicació com element essencial per informar-se, aprendre i comunicar-se. Implica ser persones autònomes, eficaçes, responsables, crítiques i reflexives en la selecció, tractament i utilització de la informació i les seves fonts, en diferents suports i tecnologies.	CB3a: Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació				
	CB3b: Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació				
	CB3c: Transformar la informació en coneixement				
CB4. COMPETÈNCIA MATEMÀTICA: La competència matemàtica implica l'habilitat per comprendre, utilitzar i relacionar els números, les seves operacions bàsiques, els símbols i les formes d'expressió i raonament matemàtic, tant per produir i interpretar diferents tipus d'informació, com per ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat, i per entendre i resoldre problemes i situacions relacionats amb la vida quotidiana i el coneixement científic i el món laboral i social.	CB4a: Produir i interpretar diferents tipus d'informació				
	CB4b: Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat				
	CB4c: Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social				
CB5. COMPETÈNCIA D'APRENDRE A APRENDRE: Aprendre a aprendre implica disposar d'habilitats per aconseguir el propi aprenentatge i, per tant, ésser capaç de continuar aprenent de manera cada vegada més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats.	CB5a: Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques...				
	CB5b: Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge				
	CB5c: Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina				
CB6. COMPETÈNCIA D'AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL: Aquesta competència es refereix a l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals interrelacionades. Suposa poder transformar les idees en accions, és a dir, proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes individuals o col·lectius. Des d'una vessant més social, requereix un conjunt d'habilitats i actituds relacionades amb el lideratge de projectes.	CB6a: Adquirir i aplicar valors i actituds personals.				
	CB6b: Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes				
	CB6c: Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres				
CB7. COMPETÈNCIA EN EL CONEIXEMENT I LA INTERACCIÓ AMB EL MÓN FÍSIC: Aquesta competència mobilitza els sabers que han de permetre comprendre la societat i el món. Fa que se superi la simple acumulació d'informacions per interpretar i apropiat-se dels coneixements sobre els fets i els processos, per predir conseqüències i dirigir reflexivament les accions per a la millora i preservació de les condicions de vida pròpia, les de les altres persones i les de la resta dels éssers vius.	CB7a: Interactuar amb l'espai físic				
	CB7b: Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica				
	CB7c: Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius				
CB8. COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA: Aquesta competència fa possible comprendre la realitat social en què es viu, cooperar, conviure i exercir la ciutadania democràtica en una societat plural, així com comprometre's a contribuir en la seva millora.	CB8a: Comprendre la realitat social en què es viu				
	CB8b: Cooperar i conviure emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques				
	CB8c: Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora				

ANNEX 3.4. Qüestionari adreçat als directores: “Activitats de l'esplai”.

ACTIVITATS DE L'ESPLAI

Si tens dubtes sobre la definició d'algun dels termes plantejats al llarg d'aquest qüestionari pots obrir l'arxiu "document de suport", adjunt al mail on has trobat l'enllaç a aquest formulari.

* **Necessari**

Nom de l'esplai *

Codi postal *

Amb quina freqüència es duen a terme al vostre esplai (tardes d'esplai i colònies) les següents activitats, pel que fa als infants d'Educació Primària? *

Si tens dubtes sobre la definició d'alguna de les activitats pots obrir l'arxiu "document de suport", adjunt al mail on has trobat l'enllaç a aquest qüestionari.

	Molt sovint	Sovint	Algunes vegades	Gairebé mai	Mai
Tallers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Activitats mediambientals i relacionades amb la natura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Activitats culturals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gimcanes i grans jocs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Música, dansa i expressió corporal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Activitats de reflexió, de caire social i transcendent	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Esport i jocs moguts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temps lliure no dirigit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Celebració de festes populars i tradicionals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quotidià	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Amb quina intensitat creus que es treballen en el vostre esplai (tardes d'esplai i colònies) les següents subcompetències, pel que fa als infants d'Educació Primària? *

Si tens dubtes sobre la definició d'alguna de les competències pots obrir l'arxiu "document de suport", adjunt al mail on has trobat l'enllaç a aquest qüestionari.

	Gens	Poca	Bastant	Molta
1.1. Comprendre allò que es llegeix	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2. Expressar-se de manera escrita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3. Comunicar-se oralment	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4. Interactuar en contextos plurilingües i interculturals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.5. Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.1. Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2. Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.1. Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.2. Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.3. Transformar la informació en coneixement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.1. Produir i interpretar diferents tipus d'informació	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.2. Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4.3. Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.1. Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.2. Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.3. Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.1. Adquirir i aplicar valors i actituds personals.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.2. Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.3. Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.1. Interactuar amb l'espai físic	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.2. Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.3. Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.1. Comprendre la realitat social en què es viu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.2. Cooperar i conviure emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.3. Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANNEX 4. MODELS D'ENTREVISTES

En aquest annex es recullen els diferents models d'entrevistes semiestructurades que s'han elaborat per a la recollida de dades, corresponents als següents perfils:

- Familiars.
- Infants.
- Monitors.
- Directors.
- Mestres.
- Experts.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA FAMÍLIES

DESTINATARIS: Familiars (preferentment pares, mares o tutors) d'infants que estiguin cursant el Cicle Superior de l'Educació Primària en una escola de Catalunya i que participin en un centre d'esplai des de fa com a mínim tres cursos (comtant el curs present).

Es pretén analitzar la percepció i opinió de les famílies, per tal d'**identificar quins elements de la tasca educativa que es duu a terme en els espais es relacionen amb les competències bàsiques de l'àmbit escolar**. Tanmateix, es vol indagar en quines **activitats i competències serien pròpies de l'esplai**.

A. L'esplai:

Es tracta d'aprofundir en la visió que les famílies tenen sobre l'esplai, així com de les activitats que s'hi duen a terme. Es posarà especial atenció en aquelles preguntes que porten a determinar quines són les **competències bàsiques que es desenvolupen a l'esplai** i que les famílies destaquen com a més importants, recurrents o pròpies d'aquest àmbit educatiu concret.

1. Des de quan hi va l'infant? Per què va decidir apuntar a l'infant a l'esplai?
2. Què fan a l'esplai? Quines activitats duen a terme? Què li semblen?
3. Què és per a vostè el més important que l'infant vagi a l'esplai? Per què li agrada que hi vagi?
4. Recomanaria a altres famílies que apuntessin als seus fills a l'esplai? Per què?
5. Considera que la participació de l'infant a l'esplai contribueix a la seva formació integral com a persona? En quins aspectes?
6. De quina manera ha observat que l'infant aplica al seu dia a dia (a casa, a l'escola, amb els amics...) aspectes treballats a l'esplai? (*Aprofundir en aquells aspectes relacionats amb les competències bàsiques*).

B. L'escola:

Es tracta d'establir aquells **punts de connexió comuns entre la tasca educativa de l'escola i la de l'esplai**, que s'orienten cap a l'assoliment de les competències bàsiques. D'aquesta manera, doncs, es pretén determinar quines activitats escolars o competències destaquen les famílies que milloren gràcies a la participació activa en un centre d'esplai.

7. Quines diferències i/o semblances considera que hi ha entre l'educació a l'esplai i a l'escola?
8. De quina manera participar a l'esplai ajuda a l'infant a anar millor en les assignatures de l'escola? En quines? Per què? I en altres aspectes de la seva vida escolar? (*Aprofundir en aquells aspectes relacionats amb les competències bàsiques*).
9. Sap el/la mestre/a de l'infant que va a un esplai? Han intercanviat impressions alguna vegada sobre la participació de l'infant a l'esplai?
10. Sap de quina manera es valora des de l'escola el fet que l'infant participi en un esplai?

C. Altres contextos educatius:

Amb aquest grup de preguntes es vol **indagar sobre les activitats i competències que es treballen des d'altres àmbits educatius no formals diferents a l'esplai**, per tal d'analitzar quines són les competències que l'esplai comparteix amb altres espais educatius i quines, d'altra banda, li són més inherents o exclusives.

11. Participa l'infant en algun altre context educatiu (extraescolars...), a part de l'esplai? En quins?
12. Quines activitats hi fan semblants a les de l'esplai? Quines activitats hi fan diferents a les de l'esplai?
13. Quines activitats considera que fa l'infant a l'esplai que no faci en cap altre context?

FITXA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA FAMILIARS

Codi:

Data:

Lloc:

Nom i cognoms:

Sexe:

Localitat de residència:

Nom i cognoms infant:

Sexe infant:

Edat infant:

Localitat de residència infant:

Nom centre d'esplai infant:

Localitat Centre d'Esplai infant:

Cursos de participació de l'infant a l'esplai (comptant el curs present):

Nom escola infant:

Localitat escola infant:

Nivell infant:

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA INFANTS

DESTINATARIS: Alumnes que estiguin cursant el Cicle Superior de l'Educació Primària i que participin en un centre d'esplai des de fa com a mínim tres cursos (comptant el curs present).

Es pretén analitzar la percepció i opinió dels infants, per tal d'**identificar quins elements de la tasca educativa que es duu a terme en els esplais es relacionen amb les competències bàsiques de l'àmbit escolar**. Tanmateix, es vol indagar en quines **activitats i competències serien pròpies de l'esplai**.

A. L'esplai:

Es tracta d'aprofundir en la visió que l'infant té sobre l'esplai, així com de les activitats que s'hi duen a terme. Es posarà especial atenció en aquelles preguntes que porten a determinar quines són les **competències bàsiques que es desenvolupen a l'esplai** i que l'infant destaca com a més importants, recurrents o pròpies d'aquest àmbit educatiu concret.

1. Des de quan hi vas?
2. Què fas a l'esplai? Quines activitats duen a terme?
3. Què és per a tu el més important d'anar a l'esplai? Per què t'agrada anar-hi?
4. Si haguessis de recomanar a algun amic o amiga que s'apuntés a l'esplai, què li diries?
5. Creus que anar a l'esplai et fa millor persona (ser millor company, portar-te millor amb els altres...)? En quines coses? Per què?
6. Quines coses fas a l'esplai que després puguis aplicar al teu dia a dia (a casa, a l'escola, amb els amics...)? *(Aprofundir en aquells aspectes relacionats amb les competències bàsiques).*

B. L'escola:

Es tracta d'establir aquells **punts de connexió comuns entre la tasca educativa de l'escola i la de l'esplai**, que s'orienten cap a l'assoliment de les competències bàsiques. D'aquesta manera, doncs, es pretén determinar quines activitats escolars o competències destaca l'infant que milloren gràcies a la participació activa en un centre d'esplai.

7. T'agrada anar a l'escola? Per què?
8. Quines activitats feu a l'esplai diferents a les de l'escola?
9. Explica'm de quina manera participar a l'esplai t'ajuda a anar millor en les assignatures de l'escola? En quines? Per què? I en altres aspectes de la teva vida escolar? *(Aprofundir en aquells aspectes relacionats amb les competències bàsiques).*

C. Altres contextos educatius:

Amb aquest grup de preguntes es vol **indagar sobre les activitats i competències que es treballen des d'altres àmbits educatius no formals diferents a l'esplai**, per tal d'analitzar quines són les competències que l'esplai comparteix amb altres espais educatius i quines, d'altra banda, li són més inherents o exclusives.

10. Participes en algun altre extraescolar, a part de l'esplai? En quins?
11. Quines activitats hi feu semblants a les de l'esplai? Quines activitats hi feu diferents a les de l'esplai?
12. Quines activitats fas a l'esplai que no facis en cap altre lloc?

FITXA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA INFANTS

Codi:

Data:

Lloc:

Nom i cognoms:

Sexe:

Edat:

Localitat de residència:

Nom centre d'esplai:

Localitat Centre d'Esplai:

Cursos de participació a l'esplai (comptant el curs present):

Nom escola:

Localitat escola:

Nivell:

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA MONITORS

DESTINATARIS: Monitors i monitores d'esplai amb una experiència mínima de tres cursos (comptant el curs present).

Es pretén recollir i analitzar la informació que aporten els monitors i les monitores d'esplai, per tal d'**identificar quins elements de la tasca que es duu a terme en els esplais es relacionen amb les competències bàsiques de l'àmbit escolar**. Tanmateix, es vol indagar en quines **activitats i competències serien pròpies de l'esplai**.

A. L'esplai:

Es tracta d'aprofundir en la visió que els monitors i les monitores tenen sobre l'esplai, així com de les activitats que s'hi duen a terme. Es posarà especial atenció en aquelles preguntes que porten a determinar quines són les **competències bàsiques que es desenvolupen a l'esplai** i que els monitors destaquen com a més importants, recurrents o pròpies d'aquest àmbit educatiu concret.

1. Per què vas decidir ser monitor d'un esplai? Consideres què es important la tasca que dus a terme? Per què? Com creus que valora la societat la tasca d'un monitor d'esplai? I la tasca de l'esplai en general?
2. Com li explicaries a algú que no ho sabés, què és un esplai? Quins són els seus principis i valors fonamentals?
3. Quines activitats s'hi duen a terme en un esplai? Què es pretén aconseguir amb elles?
4. Consideres que la participació de l'infant a l'esplai contribueix a la seva formació integral com a persona? En quins aspectes?
5. Consideres que un esplai contribueix en alguna cosa al desenvolupament de la societat? En què?
6. Quins aspectes treballats a l'esplai consideres que després l'infant pot aplicar al seu dia a dia (a casa, a l'escola, amb els amics...)? *(Aprofundir en aquells aspectes relacionats amb les competències bàsiques)*.

7. Què li diries a un infant, per tal de convèncer-lo que s'apunti a l'esplai? I a la seva família?

B. L'escola:

Es tracta d'establir aquells **punts de connexió comuns entre la tasca educativa de l'escola i la de l'esplai**, que s'orienten cap a l'assoliment de les competències bàsiques. D'aquesta manera, doncs, es pretén determinar quines activitats escolars o competències destaquen els monitors i monitores que milloren gràcies a la participació activa en un centre d'esplai. També es pretén indagar sobre la percepció que tenen els monitors i les monitores sobre com es valora des de l'escola la tasca que es duu a terme des dels esplais.

8. Quines diferències i/o semblances consideres que hi ha entre l'educació a l'esplai i a l'escola?
9. Creus que participar a l'esplai ajuda a l'infant a millorar en alguna de les assignatures de l'escola? En quines? Per què? I en altres aspectes de la vida escolar? (*Aprofundir en aquells aspectes relacionats amb les competències bàsiques*).
10. Consideres que els mestres valoren la tasca que es duu a terme des dels esplais? Per què? Tens constància d'algun infant que vingui a l'esplai per recomanació de l'escola?
11. Tens contacte amb mestres o amb l'escola d'algun dels infants del teu esplai?
12. Saps de quina manera es valora des de l'escola que l'infant participi en un esplai?

C. Altres contextos educatius:

Amb aquest grup de preguntes es vol **indagar sobre les activitats i competències que es treballen des d'altres àmbits educatius no formals diferents a l'esplai**, per tal d'analitzar quines són les competències que l'esplai comparteix amb altres espais educatius i quines, d'altra banda, li són més inherents o exclusives.

13. Ets monitor o coneixes algun altre context educatiu (extraescolars...), a part de l'esplai? Quins? Quines activitats s'hi fan semblants a les de l'esplai? Quines activitats s'hi fan diferents a les de l'esplai?
14. Quines activitats consideres que fa l'infant a l'esplai que no faci en cap altre context?

FITXA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA MONITORS

Codi:

Data:

Lloc:

Nom i cognoms:

Sexe:

Localitat de residència:

Nom centre d'esplai:

Localitat Centre d'Esplai:

Cursos de monitor a l'esplai (comptant el curs present):

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRECTORS

DESTINATARIS: Directors i directores d'esplai amb una experiència mínima de tres cursos (comptant el curs present).

Es pretén recollir i analitzar la informació que aporten els directors i les directores d'esplai, per tal d'**identificar quins elements de la tasca que es duu a terme en els esplais es relacionen amb les competències bàsiques de l'àmbit escolar**. Tanmateix, es vol indagar en quines **activitats i competències serien pròpies de l'esplai**.

A. L'esplai:

Es tracta d'aprofundir en la visió que els directors i les directores tenen sobre l'esplai, així com de les activitats que s'hi duen a terme. Es posarà especial atenció en aquelles preguntes que porten a determinar quines són les **competències bàsiques que es desenvolupen a l'esplai** i que els monitors destaquen com a més importants, recurrents o pròpies d'aquest àmbit educatiu concret.

1. Com vas arribar a ser director/a d'un esplai? Consideres què es important la tasca que dus a terme? Per què?
2. Com creus que valora la societat la tasca que es duu a terme des de l'esplai?
3. Com li explicaries a algú que no ho sabés, què és un esplai? Quins són els seus principis i valors fonamentals?
4. Quines activitats s'hi duen a terme en un esplai? Què es pretén aconseguir amb elles?
5. Consideres que un esplai contribueix en alguna cosa al desenvolupament de la societat? En què?
6. Consideres que la participació de l'infant a l'esplai contribueix a la seva formació integral com a persona? En quins aspectes?

7. Quins aspectes treballats a l'esplai consideres que després l'infant pot aplicar al seu dia a dia (a casa, a l'escola, amb els amics...)? *(Aprofundir en aquells aspectes relacionats amb les competències bàsiques)*.
8. Què li diries a un jove, per tal de convèncer-lo que sigui voluntari d'un esplai?
9. Què li diries a un infant, per tal de convèncer-lo que s'apunti a l'esplai? I a la seva família?

B. L'escola:

Es tracta d'establir aquells **punts de connexió comuns entre la tasca educativa de l'escola i la de l'esplai**, que s'orienten cap a l'assoliment de les competències bàsiques. D'aquesta manera, doncs, es pretén determinar quines activitats escolars o competències destaquen els directors i directores que milloren gràcies a la participació activa en un centre d'esplai. També es pretén indagar sobre la percepció que tenen els directors i les directores sobre com es valora des de l'escola la tasca que es duu a terme des dels esplais.

10. Quines diferències i/o semblances consideres que hi ha entre l'educació a l'esplai i a l'escola?
11. Creus que participar a l'esplai ajuda a l'infant a millorar en alguna de les assignatures de l'escola? En quines? Per què? I en altres aspectes de la vida escolar? *(Aprofundir en aquells aspectes relacionats amb les competències bàsiques)*.
12. Consideres que els mestres valoren la tasca que es duu a terme des dels esplais? Per què? Tens constància d'algun infant que vingui a l'esplai per recomanació de l'escola?
13. Des de l'esplai, es tenen contactes amb mestres o amb l'escola d'alguns dels infants participants?
14. Saps de quina manera es valora des de l'escola que l'infant participi en un esplai?

C. Altres contextos educatius:

Amb aquest grup de preguntes es vol **indagar sobre les activitats i competències que es treballen des d'altres àmbits educatius no formals diferents a l'esplai**, per tal d'analitzar quines són les competències que l'esplai comparteix amb altres espais educatius i quines, d'altra banda, li són més inherents o exclusives.

15. Formes part o coneixes algun altre context educatiu (extraescolars...), a part de l'esplai? Quins? Quines activitats s'hi fan semblants a les de l'esplai? Quines activitats s'hi fan diferents a les de l'esplai?

16. Quines activitats consideres que fa l'infant a l'esplai que no faci en cap altre context?

FITXA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRECTORS

Codi:

Data:

Lloc:

Nom i cognoms:

Sexe:

Localitat de residència:

Nom centre d'esplai:

Localitat Centre d'Esplai:

Cursos de monitor a l'esplai (comptant el curs present)

Cursos de director a l'esplai (comptant el curs present):

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA MESTRES

DESTINATARIS: Mestres de Primària en actiu en alguna escola de Catalunya amb una experiència mínima de tres cursos (comptant el curs present) i que siguin o hagin estat monitors d'un esplai.

Es pretén recollir i analitzar la informació que aporten els i les mestres de Primària, per tal d'**identificar quins elements de la tasca que es duu a terme en els esplais es relacionen amb les competències bàsiques de l'àmbit escolar**. Tanmateix, es vol indagar en quines **activitats i competències serien pròpies de l'esplai** i, per tant, no s'hi donarien amb tanta profunditat a l'escola ni en cap altre espai educatiu.

A. L'esplai:

Es tracta d'aprofundir en la visió que els i les mestres tenen sobre l'esplai, així com de les activitats que s'hi duen a terme. Es posarà especial atenció en aquelles preguntes que porten a determinar quines són les **competències bàsiques que es desenvolupen a l'esplai** i que els monitors destaquen com a més importants, recurrents o pròpies d'aquest àmbit educatiu concret.

1. Com li explicaries a algú que no ho sabés, què és un esplai? Quins són els seus principis i valors fonamentals?
2. Quines activitats s'hi duen a terme en un esplai? Què es pretén aconseguir amb elles?
3. Consideres que la participació de l'infant a l'esplai contribueix a la seva formació integral com a persona? En quins aspectes?
4. Consideres que un esplai contribueix en alguna cosa al desenvolupament de la societat? En què?
5. Quins aspectes treballats a l'esplai consideres que després l'infant pot aplicar al seu dia a dia (a casa, a l'escola, amb els amics...)? *(Aprofundir en aquells aspectes relacionats amb les competències bàsiques).*

B. L'escola:

Es tracta d'establir aquells **punts de connexió comuns entre la tasca educativa de l'escola i la de l'esplai**, que s'orienten cap a l'assoliment de les competències bàsiques. D'aquesta manera, doncs, es pretén determinar quines activitats escolars o competències destaquen els i les mestres que milloren gràcies a la participació activa en un centre d'esplai. També es pretén indagar sobre com valoren els i les mestres des de l'escola la tasca que es duu a terme des dels esplais.

6. Quines diferències i/o semblances consideres que hi ha entre l'educació a l'esplai i a l'escola? Quins elements educatius aporta l'esplai enfront de l'educació escolar?
7. De quina manera creus que participar a l'esplai ajuda a l'infant a millorar en les assignatures de l'escola? I en altres aspectes de la vida escolar?
8. De quina manera creus que participar a l'esplai contribueix a l'infant a assolir les competències bàsiques? (*Aprofundir en cadascuna de les vuit competències bàsiques*).
9. Aprecies diferències significatives entre els alumnes que participen en un esplai i els que no? En quins aspectes?
10. Des de l'escola, tens constància que s'hagi recomanat a algun alumne que participi en un centre d'esplai? Per què? (*Aprofundir sobre si es considera que la participació en un esplai està més indicada a un tipus determinat d'infants o és positiu per a tots els infants en general*).
11. Tens contacte amb el monitor o la monitora d'algun dels teus alumnes? Manté aquest contacte algun altre professional de l'escola? En quins temes s'intenta una coordinació entre els dos centres?
12. Des de l'escola, com es valora que els alumnes participin en un centre d'esplai? Ho considereu important o rellevant? Per què?

C. Altres contextos educatius:

Amb aquest grup de preguntes es vol **indagar sobre les activitats i competències que es treballen des d'altres àmbits educatius no formals diferents a l'esplai**, per tal d'analitzar quines són les competències que l'esplai comparteix amb altres espais educatius i quines, d'altra banda, li són més inherents o exclusives.

13. Coneixes algun altre context educatiu (extraescolars...), a part de l'esplai? Quins? Quines activitats s'hi fan semblants a les de l'esplai? Quines activitats s'hi fan diferents a les de l'esplai?
14. Quines activitats consideres que fa l'infant a l'esplai que no faci en cap altre context?
15. Quins elements educatius aporta l'esplai enfront d'altres extraescolars (activitats d'educació no formal)?

FITXA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA MESTRES

Codi:

Data:

Lloc:

Nom i cognoms:

Sexe:

Localitat de residència:

Nom escola actual:

Localitat escola actual:

Nivells impartits actualment:

Altres nivell impartits en els darrers tres cursos:

Àrees impartides actualment:

Altres àrees impartides en els darrers tres cursos:

Cursos d'experiència professional (comptant el curs present):

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EXPERTS

DESTINATARIS: Persones expertes o amb una certa rellevància, dins del camp de l'educació en el lleure infantil i juvenil en general, o en l'esplai en particular.

Es pretén recollir i analitzar la informació que aporten els experts en l'educació en el lleure infantil i juvenil, per tal d'**identificar quins elements de la tasca que es duu a terme en els esplais es relacionen amb les competències bàsiques de l'àmbit escolar**. Tanmateix, es vol indagar en **quines activitats i competències serien pròpies de l'esplai**.

A. L'esplai:

Es tracta d'aprofundir en la visió que els experts tenen sobre l'esplai, així com de les activitats que s'hi duen a terme. Es posarà especial atenció en aquelles preguntes que porten a determinar quines són les **competències bàsiques que es desenvolupen a l'esplai** i que els experts destaquen com a més importants, recurrents o pròpies d'aquest àmbit educatiu concret.

1. Quina és la teva relació amb el món del lleure infantil i juvenil en general, o amb l'esplai en particular? On consideres què rau la importància de la tasca que dus a terme? Per què?
2. Com creus que valora la societat la tasca que es duu a terme des de l'esplai?
3. Com li explicaries a algú que no ho sabés, què és un esplai? Quins són els seus principis i valors fonamentals?
4. Quines activitats s'hi duen a terme en un esplai? Què es pretén aconseguir amb elles?
5. Consideres que un esplai contribueix en alguna cosa al desenvolupament de la societat? En què?
6. Consideres que la participació de l'infant a l'esplai contribueix a la seva formació integral com a persona? En quins aspectes?

7. Quins aspectes treballats a l'esplai consideres que després l'infant pot aplicar al seu dia a dia (a casa, a l'escola, amb els amics...)? *(Aprofundir en aquells aspectes relacionats amb les competències bàsiques).*
8. Què li diries a un jove, per tal de convèncer-lo que sigui voluntari d'un esplai?
9. Què li diries a un infant, per tal de convèncer-lo que s'apunti a l'esplai? I a la seva família?

B. L'escola:

Es tracta d'establir aquells **punts de connexió comuns entre la tasca educativa de l'escola i la de l'esplai**, que s'orienten cap a l'assoliment de les competències bàsiques. D'aquesta manera, doncs, es pretén determinar quines activitats escolars o competències destaquen els experts que milloren gràcies a la participació activa en un centre d'esplai. També es pretén indagar sobre la percepció que tenen els experts sobre com es valora des de l'escola la tasca que es duu a terme des dels esplais.

10. Quines diferències i/o semblances consideres que hi ha entre l'educació a l'esplai i a l'escola?
11. Creus que participar a l'esplai ajuda a l'infant a millorar en alguna de les assignatures de l'escola? En quines? Per què? I en altres aspectes de la vida escolar? *(Aprofundir en aquells aspectes relacionats amb les competències bàsiques).*
12. Consideres que els mestres valoren la tasca que es duu a terme des dels esplais? Per què?

C. Altres contextos educatius:

Amb aquest grup de preguntes es vol **indagar sobre les activitats i competències que es treballen des d'altres àmbits educatius no formals diferents a l'esplai**, per tal d'analitzar quines són les competències que l'esplai comparteix amb altres espais educatius i quines, d'altra banda, li són més inherents o exclusives.

13. Quines activitats semblants a les de l'esplai es desenvolupen en d'altres contextos de lleure infantil i juvenil? Quines activitats s'hi fan diferents a les de l'esplai?
14. Quines activitats consideres que fa l'infant a l'esplai que no faci en cap altre context?
15. Quines competències consideres que es desenvolupen des de l'educació en el lleure infantil i juvenil? N'hi ha algunes que siguin exclusives de l'àmbit de l'esplai?

FITXA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA EXPERTS

Codi:

Data:

Lloc:

Nom i cognoms:

Sexe:

Càrrec que desenvolupa:

Anys en el càrrec:

Càrrecs anteriors relacionats amb l'educació en el lleure:

ANNEX 5. MODEL CONSENTIMENT INFORMAT ENTREVISTES

En aquest annex es recullen els diferents documents emprats, per tal que les persones entrevistades atorguessin el seu consentiment a participar i a dur a terme un enregistrament sonor de les seves aportacions.

- Carta de presentació.
- Model de consentiment informat per a adults.
- Model de consentiment informat per a menors.



Benvolgut / Benvolguda,

Moltes gràcies per participar en l'estudi sobre *Les competències bàsiques en l'Educació Primària a Catalunya: Relació entre l'escola i l'esplai*. Aquest treball s'emmarca dins una tesi doctoral de la Universitat Internacional de Catalunya i sorgeix arran de la necessitat actual de dignificar la tasca que es duu a terme des dels esplais, tot posant aquesta feina a l'alçada d'altres institucions educatives com, per exemple, l'escola.

Amb aquest estudi es pretén, doncs, establir la relació entre les competències desenvolupades en els esplais amb les vuit competències bàsiques establertes a l'etapa d'Educació Primària a Catalunya i demostrar que la participació activa dels infants en un centre d'esplai afavoreix l'assoliment d'aquestes competències bàsiques

Amb tot, una part d'aquest projecte consisteix en analitzar la informació que aporta la comunitat educativa en general (infants, familiars, monitors, directors, mestres...). D'aquesta manera, totes les opinions són necessàries i fonamentals, per tal de comptar amb els diferents punts de vista dels diversos agents implicats. És per això que, en aquest punt, us demano la vostra col·laboració, amb el compromís explícit que les dades que proporcioneu es faran servir únicament en el procés de recerca d'aquesta tesi doctoral, en cap cas se cediran a terceres persones i en tot moment es mantindrà l'anonimat de les persones participants.

Per a qualsevol dubte, suggeriment o per adreçar qualsevol comentari no dubteu en contactar a través de la següent adreça de correu electrònic: cdelpoez@gmail.com.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració,

Carles del Pozo



**Les competències bàsiques en l'educació Primària a Catalunya:
Relació entre l'escola i l'esplai**

CONSENTIMENT ADULTS

En/Na _____
amb DNI _____ manifesto que he llegit la informació
presentada i estic d'acord en participar en l'estudi sobre "Les competències
bàsiques en l'educació Primària a Catalunya: Relació entre l'escola i l'esplai",
dins del marc d'una Tesi Doctoral de la Universitat Internacional de Catalunya.
Tanmateix, autoritzo que sigui enregistrat l'àudio de l'entrevista.

Tota la informació i dades proporcionades seran utilitzades únicament en el
procés de recerca d'aquesta tesi doctoral, en cap cas se cediran a terceres
persones i en tot moment es mantindrà l'anonimat de les persones participants.

_____, ____ d _____ de 201_

Signatura participant

Signatura investigador



**Les competències bàsiques en l'educació Primària a Catalunya:
Relació entre l'escola i l'esplai**

CONSENTIMENT MENORS

En/Na _____
amb DNI _____ com a ⁽¹⁾ _____ de l'infant
_____ manifesto que
he llegit la informació presentada i estic d'acord en què l'infant participi en
l'estudi sobre " Les competències bàsiques en l'educació Primària a Catalunya:
Relació entre l'escola i l'esplai", dins del marc d'una Tesi Doctoral de la
Universitat Internacional de Catalunya. Tanmateix, autoritzo que sigui
enregistrat l'àudio de l'entrevista.

Tota la informació i dades proporcionades seran utilitzades únicament en el
procés de recerca d'aquesta tesi doctoral, en cap cas se cediran a terceres
persones i en tot moment es mantindrà l'anonimat de les persones participants.

(1) Pare, mare o tutor/a

_____, ____ d _____ de 201_

Signatura pare, mare o tutor/a

Signatura investigador

ANNEX 6. TRANSCRIPCIÓ SELECTIVA DE LES ENTREVISTES

En aquest annex s'inclouen les transcripcions selectives de les diferents entrevistes realitzades:

- **ANNEX 6.1.** Transcripció selectiva de les entrevistes per perfils.
- **ANNEX 6.2.** Transcripció selectiva de les entrevistes per competències.

ANNEX 6.1. Transcripció selectiva de les entrevistes per perfils

CODI: EF1		PERFIL: Familiar (mare)	DATA: 22 març 2014
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - D'una manera indirecta, llegir i escriure. Quan llegeixen les circulars de l'esplai, quan fan una obra de teatre, quan fan una gimcana... - Dins l'aspecte lingüístic predomina l'expressió verbal. La mestra comenta que ha millorat la seva expressió. - L'altre dia havia de fer un treball per a l'escola de llengua castellana on feien una obra de teatre. La tutora em va dir que es notava l'esplai, perquè la soltesa que va demostrar no l'hagués mostrat fa quatre anys. Tenia més confiança en el seu cos, més confiança a l'hora d'expressar-se, a l'hora de narrar. Això és el que ha vist en els seus monitors i ho ha pogut copiar. - El que més m'agrada és que es relacioni amb nens de diferents escoles, que pensen diferent, que tenen cultures diferents i que sense tenir res a veure, ho tenen tot a veure. 		
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - No som catòlics, però gràcies a l'esplai, coneix, per exemple, elements de la Setmana Santa. Vivim en una cultura que no és laica, i és per això que ja està bé que algú li expliqui com va tot això, perquè vivim aquí. - Valoro el fet d'anar a un museu, perquè jo he portat molt poques vegades a la meva filla a un museu. Està agafant una sèrie d'experiències que jo no li podria donar. - Han fet tallers que no farien a casa: fang, pintura cuina... Quan arriben a casa han fet coses amb les mans i això és molt important. - Anant al teatre s'endinsen en la cultura adaptada a la seva edat, cosa que per a mi és important. - A l'esplai se celebren totes les festes que poden ser importants dins la comunitat: Castanyada, carnaval, Sant Jordi... 		
Tractament de la informació i competència digital			
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - No es fan matemàtiques, però els nens poden preguntar i troben respostes. No és només anar a jugar. 		
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai ajuda a pensar per tu mateix. En el moment que agafes confiança en tu mateix, també aprens a pensar per tu mateix. - És valorat allò que penses, no estàs dins d'una massa com a l'escola. A l'esplai s'individualitza més a les persones. - Quan el nen sent seguretat, agafa autoestima i pot aprendre a aprendre. - El fet d'anar de colònies i haver-te de fer càrrec de tu mateix i de les teves coses, també serveix a l'hora d'estructurar-te el cap i ajuda a organitzar el teu temps, la teva agenda..., per on començaré i per on acabaré. - Jo volia que ella s'acceptés a sí mateixa. Té més confiança en el seu cos, més confiança a l'hora d'expressar-se, a l'hora de narrar. - Era molt tímida i tenia problemes a l'hora de sortir a la pissarra, d'expressar-se... La mestra m'ha comentat que ha millorat a nivell d'expressió verbal i sobretot a nivell de convivència. - Han fet tallers que no farien a casa: fang, pintura cuina... Quan arriben a casa han fet coses amb les mans i això és molt important. - A l'esplai hi ha més temps per fer allò que no es pot fer a l'escola: pots riure una mica més, tot es tracta amb un sentit de l'humor diferent. Pot relacionar-se d'una forma lúdica amb altres nens un dissabte a la tarda. 		
Competència d'autonomia i iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> - La gran importància de les colònies és l'autonomia que un agafa. Sobretot en aquestes edats, perquè els pares moltes vegades no deixem que els fills siguin autònoms, ens avancem a allò que ells puguin fer. - Jo volia que ella s'acceptés a sí mateixa. - Era molt tímida i tenia problemes a l'hora de sortir a la pissarra, d'expressar-se... 		

	<p>La mestra m'ha comentat que ha millorat a nivell d'expressió verbal i sobretot a nivell de convivència.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tenia més confiança en el seu cos, més confiança a l'hora d'expressar-se, a l'hora de narrar. En el moment que agafes confiança en tu mateix, també aprens a pensar per tu mateix. - Quan el nen sent seguretat, agafa autoestima i pot aprendre a aprendre. - El fet d'anar de colònies i haver-te de fer càrrec de tu mateix i de les teves coses, també serveix a l'hora d'estructurar-te el cap i ajuda a organitzar el teu temps, la teva agenda..., per on començaré i per on acabaré.
<p>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fan activitats al carrer, es relacionen amb el medi. - Fan excursions a llocs que els pares no els portaríem mai (muntanya, pobles...). - A l'esplai pot relacionar-se d'una forma lúdica amb altres nens un dissabte a la tarda. Si no hi anés, es relacionaria amb mi o amb els fills dels meus amics, però ella on se sent de veritat que pertany a un grup és a l'esplai. Volia que la meva filla es trobés en un ambient diferent de solidaritat.
<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aquesta és la més important. A l'esplai les coses s'han de decidir d'una manera democràtica, i encara que ells no sàpiguen que vol dir democràcia, en el dia a dia ho van entenent. - Les coses s'han de votar, s'hi ha d'estar d'acord, s'ha d'arribar a un consens i trobo que l'esplai aporta les eines perquè això passi. - Volia que la meva filla es trobés en un ambient diferent de solidaritat. - El que més m'agrada és que es relacioni amb nens de diferents escoles, que pensen diferent, que tenen cultures diferents i que sense tenir res a veure, ho tenen tot a veure. - Els monitors treballen molt bé el tema de la sociabilització dins de l'esplai, els principis bàsics de convivència, i ella ha canviat a millor. - A l'esplai, jo dono el que puc donar i rebo el que m'estan donant els altres. - Quan arriba de les colònies, para la taula, posa el dinar i et diu: "que bo que està, gracies!", "de res", demana disculpes, perquè li ha donat un cop amb la pilota a algú altre. Jo crec que a tot això ha contribuït molt l'esplai. - L'esplai aporta valors i convivència. - Era molt tímida i tenia problemes a l'hora de sortir a la pissarra, d'expressar-se... La mestra m'ha comentat que ha millorat a nivell d'expressió verbal i sobretot a nivell de convivència. - A l'escola hi ha molts nens que van a l'esplai i els valors de l'esplai agraden. - A l'esplai pot relacionar-se d'una forma lúdica amb altres nens un dissabte a la tarda. Si no hi anés, es relacionaria amb mi o amb els fills dels meus amics, però ella on se sent de veritat que pertany a un grup és a l'esplai.

CODI: EF2	PERFIL: Familiar (mare)	DATA: 29 març 2014
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - La nena pot expressar-se, perquè després surt parlant del que ha fet i amb qui. - Venint a l'esplai pot explicar-li les seves intimitats o coses a alguna altra amiga que no sigui de l'escola, dins de l'edat que té. - Han fet un taller de contes on els fan llegir, inventar un conte i que sigui coherent, i això a l'hora de fer un treball de llengua li va molt bé. - Ara s'expressa molt millor a l'escola, a l'hora de sortir a la pissarra, i ella abans tenia molta por escènica, i tot això és gràcies a l'esplai, per quan fan teatre o feu cançons que les han de cantar. Totes aquestes pors les ha anat superant mica en mica. - A l'escola expliquen molt als companys totes les coses que fan a l'esplai i ho valoren molt. - Comenta molt totes les activitats que fa a l'esplai. 	
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Fan tallers de mil coses, perquè els monitors són molt actius, i sempre fan alguna cosa diferent. - Fan jocs, balls, un munt de coses... - Ara s'expressa molt millor a l'escola, a l'hora de sortir a la pissarra, i ella abans tenia molta por escènica, i tot això és gràcies a l'esplai, per quan fan teatre o feu cançons que les han de cantar. Totes aquestes pors les ha anat superant mica en mica. - La nena pot desenvolupar la seva capacitat creativa. - Per Sant Jordi preparen punts de llibres, es fan moltes manualitats. 	
Tractament de la informació i competència digital		
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - En les mates potser no els ajuda, perquè és una cosa molt quadrada i quadriculada. 	
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - El meu fill petit (1r EP) té problemes i l'esplai l'ha ajudat a què a poc a poc vagi superant aquests problemes. Té una deficiència en el seu desenvolupament i arrel de l'esplai, i perquè així m'ho ha comentat la seva senyoreta, hem aconseguit moltes coses: es relaciona amb nens, accepta moltes coses que abans no acceptava, no agafa aquelles rabietes impressionants... - Fan tallers i moltes coses que fa a l'esplai, després les ha de fer a l'escola i ja va amb una seguretat de dir, jo això puc fer-ho o ho sé fer, sense la por d'equivocar-se. La nena pot desenvolupar la seva capacitat creativa. - Han fet un taller de contes on els fan llegir, inventar un conte i que sigui coherent, i això a l'hora de fer un treball de llengua li va molt bé. - Arran d'anar a l'esplai és més organitzada. - L'esplai transmet molta serenitat a l'hora de fer les coses. - Ara s'expressa molt millor a l'escola, a l'hora de sortir a la pissarra, i ella abans tenia molta por escènica, i tot això és gràcies a l'esplai, per quan fan teatre o feu cançons que les han de cantar. Totes aquestes pors les ha anat superant mica en mica. - La nena pot expressar-se, perquè després surt parlant del que ha fet i amb qui. - Venint a l'esplai pot explicar-li les seves intimitats o coses a alguna altra amiga que no sigui de l'escola, dins de l'edat que té. - I les colònies, se n'haurien de fer més seguides, perquè es tornen més autònoms. Abans no sabien fer-se una motxilla i ara ja no cal ni que em preocupi. I l'ajuda molt, ara s'arregla tota sola i a això l'ha ajudat l'esplai. - Es relaciona amb nens, accepta moltes coses que abans no acceptava. - Comenta molt totes les activitats que fa a l'esplai. 	
Competència d'autonomia i iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> - Hi ha coses que li agraden més i d'altres no tant, però d'això es tracta, que allò que no li agrada pugui arribar a entrar-li. - El meu fill petit (1r EP) té problemes i l'esplai l'ha ajudat a què a poc a poc vagi superant aquests problemes. Té una deficiència en el seu desenvolupament i arrel de l'esplai, i perquè així m'ho ha comentat la seva senyoreta, hem aconseguit 	

	<p>moltes coses: es relaciona amb nens, accepta moltes coses que abans no acceptava, no agafa aquelles rabietes impressionants...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jo recomano l'esplai 100%, sobretot si és un nen tímid, que li costa relacionar-se, va molt bé. - I les colònies, se n'haurien de fer més seguides, perquè es tornen més autònoms. Abans no sabien fer-se una motxilla i ara ja no cal ni que em preocupi. I l'ajuda molt, ara s'arregla tota sola i a això l'ha ajudat l'esplai. - Arran d'anar a l'esplai és més organitzada. - L'esplai fa que siguin autònoms, perquè quan van de colònies ella comenta que tenia el lliit perfecte, les seves coses recollides... - Abans no es relacionava amb altres perquè era més agria i ara és més extravertida, més oberta. Tot i que encara continua sent molt selectiva, ha trencat aquella barrera d'esquerpa. Ara és més propera i això ho notem a casa, amb els cosins, quan va al poble.
<p>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En l'assignatura de medi sí que ajuda anar a l'esplai, perquè quan van de colònies estan en el medi i coneixen i esbrinen coses. - Ha descobert unes certes herbes, han fet bosses aromàtiques, els hi ha ensenyat camins, les estrelles, cançons de nit, i tot això dins del medi natural. - Crec que quan fan a l'escola la classe de medi hi ha coses que ella ja les ha viscut. - La vam apuntar a l'esplai perquè es desenvolupés en un altre àmbit que no fos el que ella sempre té de l'escola, el parc i els mateixos amics.
<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La vam apuntar a l'esplai perquè tingués més relació amb més nens que no fossin només els de l'escola i perquè es desenvolupés en un altre àmbit que no fos el que ella sempre té de l'escola, el parc i els mateixos amics. - Un esplai té més diversitat de poder conèixer a més nens. - M'agrada que vagi a l'esplai per la companyonia, que sàpiga compartir, sàpiga els sentiments dels altres nens, que comparteixi penúries, com jo dic, que vegi que no només ella es pot trobar en certs moments com tancada en sí mateixa. - Penso que tots els infants haurien d'anar a un esplai, perquè és una convivència com a l'escola, però en divertit. - Arran d'anar a l'esplai sap comprendre segons quins moments de l'escola. Abans tenia una sèrie de conflictes amb unes nenes de l'escola, perquè, segons el meu parer, no les acabava d'entendre, i arrel de venir a l'esplai, haver estat amb altres nenes i haver anat sentint i compartint experiències i convivències, ella ha sabut desenvolupar-se en aquest aspecte molt millor. - L'esplai és més de convivència, d'amistat, de relacions... A l'esplai són lliure i es comporten com són ells realment. - El respecte als altres, com vols que et respectin a tu. L'esplai transmet molta serenitat a l'hora de fer les coses. - Per Sant Jordi preparen punts de llibres, es fan moltes manualitats i, fins i tot, els més grans ho venen en una paradeta, perquè sàpiguen el valor dels diners i el que costa anar de colònies, i els més petits ho van veient i ho van captant. - Ella té certa consciència de l'actual situació que estem vivint i sap apreciar quan va de colònies l'esforç econòmic que fem els pares, i ella intenta col·laborar en alguna cosa. I tota aquesta conscienciació la treballen molt a l'esplai. - Quan tenim alguna entrevista amb la tutora de l'escola i els hi comentes que va a una esplai, et diu que li va molt bé, perquè a l'escola té un grup més tancat i que vagi a l'esplai es nota. - És que tot es fa entre tots i lluiten junts i això només ho poden fer a l'esplai. Jo ho trobo molt gratificant. La meva filla es relaciona amb els altres i no té problemes. - Abans no es relacionava amb altres perquè era més agria i ara és més extravertida, més oberta. Tot i que encara continua sent molt selectiva, ha trencat aquella barrera d'esquerpa. Ara és més propera i això ho notem a casa, amb els cosins, quan va al poble. I comenta molt totes les activitats que fa a l'esplai.

CODI: EF3		PERFIL: Familiar (pare)	DATA: 8 juny 2014
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	- A l'esplai han de negociar entre ells o de vegades fan equips transversals i s'han de posar d'acord. - Sobretot es treballa l'expressió oral. - Es treballa la comprensió lectora en els jocs de pistes. - El més important és que la comunicació no només es dona entre iguals, sinó també amb infants d'altres edats i els monitors.		
Competència artística i cultural	- Decoren fins i tot les parets de l'esplai. Decoren samarretes... - A l'hora d'expressar-se artísticament tenen una llibertat molt més àmplia que a casa o que no poden tenir a l'escola. Fan servir una sèrie de formats i de tècniques que a casa no podem oferir, o que hauríem de fer i que no ens atrevim. - Van a veure exposicions.		
Tractament de la informació i competència digital	- No sabia dir cap activitat que hagin fet relacionada amb aquest tema.		
Competència matemàtica	- L'orientació espacial. A l'escola es dediquen molt a fer numeració i altres aspectes del currículum, i el tema de l'orientació espacial és molt més menor. Amb l'esplai queda ben compensat. Una activitat que els encanta és, a partir d'un objecte de poc valor que els donen, al llarg de la tarda multiplicar el seu valor a través del canvi. Van de persona en persona, canviant els objectes. S'adonen que ha estat a partir de molts canvis de poc valor que això ha anat augmentant.		
Competència d'aprendre a aprendre	- És la base de l'esplai. És el que segur que a l'escola no se sap fer de la mateixa manera. A l'hora de gestionar ells el material que tenen, la informació que tenen. Tenen un camp molt ampli per desenvolupar-se. - A l'esplai fan activitats de coneixença personal, activitats de conèixer-se ells mateixos i els seus gustos, com són, els seus caràcters, d'una manera diferent a la que ho poden fer a l'escola o a d'altres activitats extraescolars més esportives que puguin fer. - A l'esplai es treballa molt l'autonomia, els ajuda a prendre decisions i a agafar responsabilitats. - L'esplai ajuda a gestionar les emocions i els temes personals. - Decoren fins i tot les parets de l'esplai. Decoren samarretes... - A l'hora d'expressar-se artísticament tenen una llibertat molt més àmplia que a casa o que no poden tenir a l'escola. Fan servir una sèrie de formats i de tècniques que a casa no podem oferir, o que hauríem de fer i que no ens atrevim. - Ha demostrat que prioritza l'esplai davant d'altres activitats que podrien semblar més espectaculars. - A l'esplai es pot fer el mateix d'una manera més engrescadora. L'esplai és una extensió de l'escola que vam triar. - En les sortides de cap de setmana o de colònies s'han de gestionar, els més grans fins i tot les excursions que faran aquells dies. També s'han d'organitzar el llit, els menjars, les motxilles. - Abans d'una sortida s'han d'organitzar per poder demanar als pares que comprin allò que necessiten i no tenen.		
Competència d'autonomia i iniciativa personal	- A l'esplai fan activitats de coneixença personal, activitats de conèixer-se ells mateixos i els seus gustos, com són, els seus caràcters, d'una manera diferent a la que ho poden fer a l'escola o a d'altres activitats extraescolars més esportives que puguin fer. - A l'esplai es treballa molt l'autonomia, els ajuda a prendre decisions i a agafar responsabilitats. - A l'esplai han de negociar entre ells o de vegades fan equips transversals i s'han de posar d'acord. - L'esplai ajuda a gestionar les emocions i els temes personals. - En les sortides de cap de setmana o de colònies s'han de gestionar, els més grans fins i tot les excursions que faran aquells dies. També s'han d'organitzar el llit, els menjars, les motxilles. - Abans d'una sortida s'han d'organitzar per poder demanar als pares que comprin		

	<p>allò que necessiten i no tenen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una de les coses més importants de l'esplai és tenir confidents, gent en qui poder confiar. - Amb les famílies no els deixariem entrar a una botiga i que preguntin què els hi donen per una altra cosa, com quan fan l'activitat de canviar objectes. D'aquesta manera estan interactuant de manera autònoma. Els monitors vigilen, però són els infants qui decideixen on anar i amb qui parlar: botigues, gent del carrer o, fins i tot, cases particulars. Han de parlar bé, amb educació i respecte, si volen que els atenguin. Porten a la pràctica el ser bons ciutadans. - En unes colònies, vam anar a buscar al seu germà unes hores abans que tornessin tots i ella, tot i ser més petita, ens va veure, ens va saludar, però es va voler quedar. Ens va dir que era l'hora d'esmorzar.
<p>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai fan activitats de coneixença de l'entorn. - A l'esplai duen a terme moltes descobertes a partir de gimcanes i jocs de pistes que fan dins i fora de l'esplai, pel barri i, quan surten de cap de setmana o de colònies, a la casa. - A les colònies descobreixen molt el lloc on han estat. De petits vénen amb els aglans i les pedretes que han collit i expliquen la font on han arribat. - La nena no té gaire bona orientació i gràcies als jocs de pistes que fan a l'esplai, de vegades quan anem d'excursió aplica coses que han fet a l'esplai. - L'esplai ofereix un àmbit que no està cobert, o que al menys descobreixo com cobrir-lo d'aquesta manera.
<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai passa per davant de tot. Prefereixen anar a l'esplai, bàsicament, pel grup d'amics. Són una colla de veritat. Hi ha amics i "desamics", troben a tots els perfils dins les relacions personals. - Es treballen bàsicament els aspectes personals i humans. Les relacions que estableixen, tant amb els iguals, com amb els companys més i grans i més petits, i també amb els monitors, que són uns adults diferents d'aquells que viuen a casa o a l'escola. - A l'esplai han de negociar entre ells o de vegades fan equips transversals i s'han de posar d'acord. - El més important és que la comunicació no només es dona entre iguals, sinó també amb infants d'altres edats i els monitors. - Una de les coses més importants de l'esplai és tenir confidents, gent en qui poder confiar. - A mesura que van creixent formen un grup que queden fora de l'ambient de l'esplai, des de dins organitzen activitats per a fora. - Amb les famílies no els deixariem entrar a una botiga i que preguntin què els hi donen per una altra cosa, com quan fan l'activitat de canviar objectes. D'aquesta manera estan interactuant de manera autònoma. Els monitors vigilen, però són els infants qui decideixen on anar i amb qui parlar: botigues, gent del carrer o, fins i tot, cases particulars. Han de parlar bé, amb educació i respecte, si volen que els atenguin. Porten a la pràctica el ser bons ciutadans.

CODI: EF4	PERFIL: Familiar (mare)	DATA: 27 febrer 2015
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - A casa parlem castellà i a l'esplai parlen més en català i això l'ajuda en l'àrea de llengua. - Treballen molt el fet de parlar i escoltar. - Als monitors els hi costa molt fer-los callar quan han d'escoltar alguna cosa. - No es treballa tant l'escriptura. - De vegades fan murals i pancartes per a activitats solidàries on han d'escriure. - A les tardes, quan estan a Barcelona, van molt pel barri. Un dia van al mercat i han de preguntar a les parades... Han fet diverses activitats per conèixer el barri. De vegades quan també els hi ha tocat parlar amb gent dels pobles, depenen de la prova o del que facin. - A l'esplai de vegades fan representacions de teatre, sobretot per Nadal i final de curs i anem els pares a veure-ho. 	
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Treballen la creativitat per fer disfresses quan és carnestoltes. - Fan manualitats per a les activitats solidàries. - Treballen diverses festes populars: carnaval, castanyada, el Nadal. - Fan sortides a museus. - A les tardes, quan estan a Barcelona, van molt pel barri. - A l'esplai de vegades fan representacions de teatre, sobretot per Nadal i final de curs i anem els pares a veure-ho. 	
Tractament de la informació i competència digital	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai no poden ni portar rellotge. - No jugar amb màquines, l'ordinador ni mirar la tele en aquella estona, això està molt bé. 	
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - Segur que treballen mesures quan preguntes quants metres o quants quilòmetres queden fins arribar a tal lloc. 	
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Treballen la creativitat per fer disfresses quan és carnestoltes. - Indirectament veuen que hi ha una planificació: al matí farem això, a la tarda allò altre... D'igual manera a les tardes d'esplai saben que hi ha un horari i que a tal hora han d'haver fet tal cosa perquè vénen els pares. - Ell, arran de l'esplai, ha après a organitzar-se, perquè sap que si marxa de cap de setmana amb l'esplai, divendres ha de deixar fets els deures, en comptes de jugar, perquè diumenge arriba molt cansat. 	
Competència d'autonomia i iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> - Els més important que vagi a l'esplai és conèixer altres nens d'altres àmbits que no sigui l'escola, fer altres amics, que es faci més autònom, compartir, veure altres maneres de fer. - És més autònom, perquè des de petit s'ha d'encarregar ell de la seva motxilla, de fer-se les seves coses, del sac de dormir, de la roba. No estar pendent de si està la mare. - A l'esplai o a les colònies ha de rentar-se les dents, fer-se la motxilla, tenir cura de les seves coses personals, el seu menjar quan marxen fora... I tot això després es nota. 	
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	<ul style="list-style-type: none"> - Una vegada al mes fan una excursió. - A les activitats van pel barri. - D'excursió solen anar a pobles. A l'hivern dormen a altres esplais o a cases de colònies i quan fa més calors algunes vegades ho fan amb tendes de campanya. - A les sortides caminen per la muntanya i el bosc, fan jocs... Quan és per pobles coneixen el poble. - Nosaltres no tenim casa fora. És important el fet de conèixer altres llocs, anar a la muntanya... - Han fet sortides en bici, iniciació a l'escalada... - Treballen molt el respecte a la natura i el reciclatge. - L'ajuda a medi, perquè moltes vegades explica coses que ha après al bosc amb l'esplai. - A les tardes, quan estan a Barcelona, van molt pel barri. Un dia van al mercat i han de preguntar a les parades... Han fet diverses activitats per conèixer el barri. De vegades quan també els hi ha tocat parlar amb gent dels pobles, depenen de 	

	<p>la prova o del que facin.</p> <ul style="list-style-type: none">- A l'esplai també fan esport, caminen, es mouen en transport públic, van per la muntanya, bici, han fet iniciació a l'escalada...- L'alternativa a això és que passen moltes hores enganxats a les màquines i que és més productiu això. Fan coses amb gent de la seva edat i controlats. Penso que és més sa que altres àmbits. No jugar amb màquines, l'ordinador ni mirar la tele en aquella estona, això està molt bé.
Competència social i ciutadana	<ul style="list-style-type: none">- Treballen els valors.- Els més important que vagi a l'esplai és conèixer altres nens d'altres àmbits que no sigui l'escola, fer altres amics, que es faci més autònom, compartir, veure altres maneres de fer.- Aprenen molt a compartir. Quan porten el dinar sempre han de portar alguna cosa per compartir amb els altres: olives, patates...- Es treballa molt el fet de tenir respecte pels altres. A l'esplai hi ha infants d'acollida, i aprenen que hi ha infants diferents que no viuen amb la seva família i que és un més del grup i que no passa res.- De vegades fan murals i pancartes per a activitats solidàries on han d'escriure. Fan manualitats per a les activitats solidàries.- També fan activitats perquè els infants animin als pares a donar sang. Fan recollida de diners per apadrinar infants, recollida de joguines al Nadal...

CODI: EI1		PERFIL: Infant	DATA: 22 març 2014
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	-	Juguem amb els amics i parlem. - A l'esplai parlem molt. - Aquest any vam fer una activitat que era com el gran dictat, i a les proves havíem d'escriure paraules, ens deien paraules i les havíem de lletrejar.	
Competència artística i cultural	-	Fem tallers, plastilina, dibuixem... - A l'esplai fem tallers que a casa no ens deixen i a l'escola tampoc. Ens embrutem molt quan pintem i això no ens ho deixen fer a cap lloc més que a l'esplai.	
Tractament de la informació i competència digital	-	A l'esplai no fem cap activitat relacionada amb els ordinadors ni les tabletas, perquè no en tenim.	
Competència matemàtica			
Competència d'aprendre a aprendre	-	Aquest any vam fer una activitat que era com el gran dictat, i a les proves havíem d'escriure paraules, ens deien paraules i les havíem de lletrejar. - Fem tallers, plastilina, dibuixem... - A casa els pares ens fan més coses que a l'esplai ens hem de fer nosaltres, com doblegar la roba, preparar-nos la motxilla... - És un lloc on ens divertim molt, perquè juguem, fem colònies, excursions, estem amb els amics que són molt amables...	
Competència d'autonomia i iniciativa personal	-	Quan estem de colònies estem més sols, sense els pares, i ens hem de fer el llit nosaltres. A casa els pares ens fan més coses que a l'esplai ens hem de fer nosaltres, com doblegar la roba, preparar-nos la motxilla...	
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	-	És un lloc on ens divertim molt, perquè juguem, fem colònies, excursions, estem amb els amics que són molt amables...	
Competència social i ciutadana.	-	Els monitors ens diuen que hem de ser amables amb els altres i que ens portem bé amb tots. - A l'esplai hi ha més temps lliure que a l'escola no tenim. Juguem amb els amics i parlem.	

CODI: EI2		PERFIL: Infant	DATA: 22 març 2014
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - En el pati de l'escola hi ha vegades que els hi explico els jocs que fem a l'esplai i et fan sentir bé, perquè estàs còmode allà amb els altres. - Li explico a la mare moltes coses de cuina que hem fet a l'esplai. - A l'esplai he après a pronunciar algunes paraules una mica estranyes i el que signifiquen, i quan m'ho pregunten a l'escola em sento una mica més llesta. - Vam fer una activitat on havíem de llegir unes cartes. 		
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Vam fer uns panellets que es van cremar i unes piruletes que em van agradar molt i després les vaig fer a casa. - Per carnaval vam fer un taller. - A l'esplai utilitzem molts materials "xulos" i diferents. - Vam fer una activitat sobre obres d'art. 		
Tractament de la informació i competència digital			
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - Vam fer una activitat per equips que havíem d'encertar coses d'un joc de lògica. 		
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai he après a pronunciar algunes paraules una mica estranyes i el que signifiquen, i quan m'ho pregunten a l'escola em sento una mica més llesta. - Per carnaval vam fer un taller. A l'esplai utilitzem molts materials "xulos" i diferents. - A les colònies m'he de preparar jo la motxilla i sóc una mica més independent jo ara. - M'agrada anar a l'esplai, perquè m'ho passo bé. Jugo, estic amb els meus amics, em ric molt. 		
Competència d'autonomia i iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> - A les colònies m'he de preparar jo la motxilla i sóc una mica més independent jo ara. - A l'escola fem treballs de grup com en l'esplai i jo em sento bé amb els companys i m'esforço, perquè se sentin a gust. - Fem coses en equip, en grup... 		
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	<ul style="list-style-type: none"> - M'agrada anar a l'esplai, perquè m'ho passo bé i abans els dissabtes eren un avorriment estant amb la mare. Jugo, estic amb els meus amics, em ric molt. 		
Competència social i ciutadana	<ul style="list-style-type: none"> - Ara estic millor amb els companys i no els hi falto al respecte, perquè a l'estar amb altres persones que no coneixes i que després et fas amiga, comprens que són iguals que tu i que no fa falta que les discriminis ni res. - M'agrada anar a l'esplai, perquè m'ho passo bé i abans els dissabtes eren un avorriment estant amb la mare. Jugo, estic amb els meus amics, em ric molt. - Quan anem de colònies hem de callar a l'hora d'anar a dormir per no molestar als altres. - A l'escola fem treballs de grup com en l'esplai i jo em sento bé amb els companys i m'esforço, perquè se sentin a gust. 		

CODI: EI3		PERFIL: Infant	DATA: 21 gener 2015
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - Pots ensenyar als amics activitats que hem fet a l'esplai. - A l'esplai no escrivim. Llegim quan hi ha un joc de pistes. - A l'esplai parlo molt amb els amics i els monitors. - A moltes colònies o excursions representem una obra de teatre. Ens gravem com si no fóssim nosaltres. Un es disfressa d'avi i fa d'avi... Algunes vegades vénen els pares a veure'ns i els hi fem l'obra de teatre. 		
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - També fem tallers. Alguna vegada hem posat arròs dins d'un globus i un joc amb un got de plàstic i una pilota de plastilina. - Un dia van venir els castellers i ens van ensenyar com és la seva roba, com es puja, què és la pinya... - A moltes colònies o excursions representem una obra de teatre. 		
Tractament de la informació i competència digital	<ul style="list-style-type: none"> - Podem portar el mòbil, però no ens el deixen fer servir. No tenim tablettes ni ordinadors. 		
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - Hem anat al Parc de la Sedeta a fer una activitat que havíem d'investigar un crim que havia fet un senyor. 		
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Hem anat al Parc de la Sedeta a fer una activitat que havíem d'investigar un crim que havia fet un senyor. - A moltes colònies o excursions representem una obra de teatre. - M'agrada anar a l'esplai perquè és divertit i tens més amics. 		
Competència d'autonomia i iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> - A casa ajudo a fer coses que hem après a l'esplai. - A les colònies m'he de preparar jo la roba, el sac... - A les colònies m'he de fer jo la motxilla. - A moltes colònies o excursions representem una obra de teatre. 		
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	<ul style="list-style-type: none"> - Anem d'excursió a molts llocs. - De vegades anem d'excursió amb tendes a la muntanya. - Fem activitats que ens amaguen coses entre les plantes, a la muntanya, i després les hem de trobar. - Hem anat al Parc de la Sedeta a fer una activitat que havíem d'investigar un crim que havia fet un senyor. 		
Competència social i ciutadana	<ul style="list-style-type: none"> - M'agrada anar a l'esplai perquè és divertit i tens més amics. - Quan vas a l'esplai et portes millor amb altres persones i fas nous amics. - Fem activitats i amb les activitats coneixes als altres. - Aprenem a ser amables i que no s'ha de ser egoista. - Pots ensenyar als amics activitats que hem fet a l'esplai. - A l'esplai parlo molt amb els amics i els monitors. - La companyonia també la treballem a l'esplai. Fem moltes activitats entre els diferents grups per conèixer-nos tots. 		

CODI: EMO1		PERFIL: Monitor	DATA: 16 març 2014
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	- L'esplai facilita la comunicació. - En moltes activitats influeix el fet d'expressar-se, llegir un conte o una història, per exemple.		
Competència artística i cultural	- Amb les manualitats s'ensenyava a ser més hàbil. - Amb els centres d'interès s'ensenyava una cultura. - Aquesta competència es treballa, per suposat en les manualitats i en el desenvolupament dels diferents centres d'interès.		
Tractament de la informació i competència digital	- A l'esplai som més tradicionals. El tema digital és una aspecte que es toca molt poc amb els infants.		
Competència matemàtica			
Competència d'aprendre a aprendre	- L'esplai facilita la comunicació. - Amb les manualitats s'ensenyava a ser més hàbil. Amb els centres d'interès s'ensenyava una cultura. - Amb el pas del temps a l'esplai, els infants van adquirint molta més autonomia en el dia a dia. Aprenen el que han de fer i el que és adequat. - Amb els jocs s'ensenyava el respecte, es treballa la competitivitat...		
Competència d'autonomia i iniciativa personal	- Amb el pas del temps a l'esplai, els infants van adquirint molta més autonomia en el dia a dia. Aprenen el que han de fer i el que és adequat. - Des de l'escola es valora que el nen de l'esplai és més obert, té més iniciativa i autonomia, la manera de compartir amb els companys. - A l'esplai també s'ensenyen tots aquests hàbits quotidians: a l'hora de menjar, parar taula...		
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	- Es treballa molt el respecte vers la natura i conviure en ella. - Què millor pot fer un infant un dissabte a la tarda que jugar i fer activitats amb altres nens i passar-ho d'allò més bé, abans que estar tirat al sofà.		
Competència social i ciutadana	- Els principals valors que es treballen són la companyonia, saber viure el dia a dia. No tan com a l'escola que ensenya a multiplicar o llengua, sinó valors més humans: respecte, amistat... - Amb els jocs s'ensenyava el respecte, es treballa la competitivitat... - Respecte cap a les altres persones, l'empatia... Interioritzen tot això i és un bé per a la societat. - Empatia, respecte, compartir experiències, saber valorar el que hi ha i el que no hi ha, l'amistat entre companys... - L'esplai facilita, per exemple, les relacions amb els amics, que siguin més oberts, que respectin els jocs a l'hora del pati, el respecte als professors o a casa, saber conviure amb els pares, germans o familiars, aprendre a recollir quan s'acaba una activitat. - S'ensenyava a ser un bon ciutadà: creuar en verd i no en vermell, saber quins problemes hi ha a la societat i com ells podrien ajudar a canviar aquests problemes. - Des de l'escola es valora que el nen de l'esplai és més obert, té més iniciativa i autonomia, la manera de compartir amb els companys. - A les colònies aprens a saber conviure des de que et lleves fins que te'n vas a dormir.		

CODI: EMO2		PERFIL: Monitor	DATA: 7 febrer 2015
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - De vegades els hi fem explicar un conte o explicar una activitat a algun company que no l'ha entès o intentes fer que s'inventi una història. D'aquesta manera estem fent que aprengui a comunicar-se. Es potencia les seves dots de comunicació amb la resta. - Es potencia que es comuniqui amb la resta, es relacioni amb els altres. - La lectura també es treballa en alguna activitat, però molt menys que l'expressió oral. 		
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai es duen a terme tallers on es fan diferents manualitats, es reciclen diferents elements... - Quan fem tallers intentem potenciar la seva creativitat i psicomotricitat fina, de manera que a l'escola, si tenen tallers de plàstica o tasques creatives les duguin a terme millor. - Al potenciar que l'alumne tingui major creativitat, això ha de repercutir en el funcionament del seu cervell i en la seva vida escolar. - Moltes vegades també fas que s'imaginin una situació, potenciant la seva creativitat i imaginació. - S'intenta explicar i transmetre les tradicions i valors culturals. - A l'esplai es duen a terme excursions i colònies a llocs i pobles molt diversos. 		
Tractament de la informació i competència digital			
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - Algunes vegades fem enigmes, i això implica una aplicació de la lògica matemàtica. 		
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - S'intenta que l'infant en el futur sigui una persona més capaç per fer front, no només a ell mateix, sinó a la vida. - Sobretot a les colònies hi ha unes determinades rutines que sempre es compleixen. - L'esplai s'encarrega de potenciar les capacitats de l'infant. - S'intenta potenciar aquelles habilitats que fan que l'infant es pugui valdre per sí mateix. - Es fan activitats competitives, que no són les que més es fan, jocs on els infants competeixen entre ells, ja sigui de manera individual o en grup, com en un partit de futbol. - Quan fem tallers intentem potenciar la seva creativitat i psicomotricitat fina, de manera que a l'escola, si tenen tallers de plàstica o tasques creatives les duguin a terme millor. - Es potencia que es comuniqui amb la resta, es relacioni amb els altres. S'afavoreix l'assoliment de determinades habilitats o coneixements de l'escola. 		

<p>Competència d'autonomia i iniciativa personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sobretot a les colònies hi ha unes determinades rutines que sempre es compleixen: s'intenta ensenyar a l'infant a portar una vida saludable, a complir determinades normes d'higiene... - S'intenta que l'infant en el futur sigui una persona més capaç per fer front, no només a ell mateix, sinó a la vida. - A l'esplai s'enseny a estimar-se a un mateix. - Quan fem recollir als infants després d'una activitat els hi estem ensenyant unes normes d'ordre i, d'aquesta manera, es potencia que després a casa seva aquest infant reculli la seva habitació, o a l'escola ajudi al mestre a recollir. - Quan estem de colònies potenciem que els infants es dutxin cada dia, es rentin les dents, es rentin les mans abans de cada àpat i, d'aquesta manera, es potencia que en el seu dia a dia portin a terme aquestes normes d'higiene. - S'intenta que per sí sols els hi surti recollir les coses o preparar les coses per fer una activitat, o parar la taula. Ells aprenen el que s'ha de fer en cada moment de la vida quotidiana. - També s'intenta que cooperin i siguin generosos, per tal que puguin mantenir unes relacions més saludables amb la resta de gent del seu entorn, millors relacions socials.
<p>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai es duen a terme excursions i colònies a llocs i pobles molt diversos. - Sobretot a les colònies hi ha unes determinades rutines que sempre es compleixen, per exemple, s'intenta ensenyar a l'infant a portar una vida saludable, a complir determinades normes d'higiene... També es fomenten activitats físiques i esportives a favor d'una vida saludable i s'intenten ensenyar coneixements de la natura, per tal que aprenguin a respectar-la, a reciclar... - Quan estem de colònies potenciem que els infants es dutxin cada dia, es rentin les dents, es rentin les mans abans de cada àpat i, d'aquesta manera, es potencia que en el seu dia a dia portin a terme aquestes normes d'higiene. - Quan estem de colònies, no només es relacionen amb l'espai físic de la casa, sinó també amb la natura que l'envolta. A més a més, fem moltes excursions. - Es treballa molt la interacció i respecte pel medi ambient. - A l'esplai es duen a terme tallers on es fan diferents manualitats, es recicla diferents elements... - Si juguen a futbol, milloren les seves capacitats físiques. - En uns temps en què moltes vegades els infants i adolescents prefereixen passar la tarda en els centres comercials, l'esplai ofereix un oci alternatiu i diferent que no és nociu com la resta d'oci que s'acostuma a reproduir en la nostra societat, com el que es reproduceix en la televisió. S'intenta potenciar un oci que farà que al dia de demà els infants tinguin unes determinades actituds per fer front a la vida, amb unes millors condicions i uns valors més humans. - És molt difícil trobar un altre extraescolar que sigui tan integral com pot ser l'esplai.

<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'educació en el lleure serveix per transmetre valors als infants i adolescents, i d'aquesta manera contribuir a fer una societat millor. - A l'esplai no només jugues amb els infants, sinó que intentes transmetre uns valors a partir del joc, és a dir, no els hi dius als nens allò que han de fer o com s'han de comportar, sinó que és a través del joc i del divertiment que l'infant acaba rebent uns determinats valors, i és a partir d'aquí que pots transformar determinats valors socials amb què no estàs d'acord, vols fer una societat millor. Fas front a aquells valors negatius i reproduïeixes aquells que consideres positius per a la societat. - Intentem transformar aquells valors que considerem nocius per a la societat, com poden ser el consumisme, determinats estereotips, determinades formes de comportament, l'egoisme... Intentem transformar aquest valors dominants per d'altres de positius. D'aquesta manera s'intenta una cohesió social i el desenvolupament d'aquesta societat. Els valors socials que es treballen a l'esplai són la companyonia, el respecte, l'amor o estima al proïsme, la generositat, la cooperació, el respecte per la natura, estimar-se a un mateix... - En uns temps en què moltes vegades els infants i adolescents prefereixen passar la tarda en els centres comercials, l'esplai ofereix un oci alternatiu i diferent que no és nociu com la resta d'oci que s'acostuma a reproduir en la nostra societat, com el que es reproduïeix en la televisió. S'intenta potenciar un oci que farà que al dia de demà els infants tinguin unes determinades actituds per fer front a la vida, amb unes millors condicions i uns valors més humans. - S'intenta que els infants reflexionin. Que tinguin una actitud reflexiva vers els valors socials i la societat en general. Que aprenguin a identificar els valors que són nocius per a la societat i els que són positius. - S'intenta ensenyar a l'infant que el més important no és el que un té sinó allò que comparteix, es potencien les relacions socials entre els membres del grup, fent que els infants siguin conscients que pertanyen a una col·lectivitat i per tant han de col·laborar a què el grup vagi a millor, qualsevol picabaralla pot anar en perjudici d'aquest col·lectiu. S'intenta fomentar el respecte vers els monitors i la resta de companys. - Aprenentatge de determinats valors socials, que fan que pugui tenir una vida més plena, respecte d'altres membres que integren la societat, en el sentit que alhora que s'aprèn a estimar a l'altre, a compartir, a ser generós, s'intenta que l'infant en el futur sigui una persona més capaç per fer front, no només a ell mateix, sinó a la vida. - Es fan activitats competitives, que no són les que més es fan, jocs on els infants competeixen entre ells, ja sigui de manera individual o en grup, com en un partit de futbol. També es fan activitats cooperatives on tots els infants han de col·laborar per tal d'assolir l'objectiu que es proposa en aquell joc. - S'intenta que infants que són molt tímids se socialitzin amb la resta, de tal manera que a l'escola o en la seva vida futura se sàpiga relacionar millor amb la resta de gent. Moltes vegades, aquest tipus d'infants vénen a l'esplai per recomanació de l'escola. - També s'intenta que cooperin i siguin generosos, per tal que puguin mantenir unes relacions més saludables amb la resta de gent del seu entorn, millors relacions socials. - Si la seva relació social és millor, de ben segur que es podrà desenvolupar millor en la seva vida acadèmica. - Es potencia que es comuniqui amb la resta, es relacioni amb els altres. Tot això repercuteix en què tingui respecte per la mestra, uns determinats valors. S'afavoreix l'assoliment de determinades habilitats o coneixements de l'escola.
--	--

CODI: EMO3		PERFIL: Monitor	DATA: 27 febrer 2015
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	- Intentem que es respectin entre ells els torns de paraula. Que sàpiguen parlar i escoltar. - Sovint han de llegir pistes o textos que els hi donem en les activitats. - De vegades també han de llegir algunes coses que ha escrit un company.		
Competència artística i cultural	- A l'esplai es duen a terme excursions d'un dia o de cap de setmana, tallers, dinàmiques de grup... - Fem moltes manualitats de tipus diferents. - Intentem celebrar molt les festes populars i que participin tant els monitors, com els infants i les seves famílies. Celebrem la Castanyada, el Carnaval on fem una rua pel barri, la festa de la primavera. Ens agrada molt conèixer amb els infants i les seves famílies alhora.		
Tractament de la informació i competència digital	- Intentem no fer servir les noves tecnologies.		
Competència matemàtica	- En algun moment de l'activitat potser sí que cal emprar la lògica matemàtica per resoldre alguna cosa, o fer servir els números.		
Competència d'aprendre a aprendre	- L'esplai provoca sentiments d'alegria, diversió, coneixement de noves persones, amics, activitats diverses. - A l'esplai els infants s'ho passen molt bé. Fem activitats molt diverses, perquè ho passin el millor possible. - No els ensenyem directament a estudiar, però sí que se'ls hi aporta la base de com fer moltes coses de l'escola. - Si reflexionem sobre un text, intentem que siguin ells els qui pensin per sí sols. - Ens agrada que ells mateixos siguin capaços de fer les coses sense l'ajuda del monitor el màxim possible. - Fem moltes manualitats de tipus diferents.		
Competència d'autonomia i iniciativa personal	- L'esplai provoca sentiments d'alegria, diversió, coneixement de noves persones, amics, activitats diverses. S'ho passen molt bé! - L'esplai contribueix a què els infants puguin fer coses mitjançant altres recursos que puguin buscar per ells mateixos. Ajudar-los, perquè sàpiguen fer coses quan les hagin de fer sols en un futur. - Ens agrada que ells mateixos siguin capaços de fer les coses sense l'ajuda del monitor el màxim possible.		
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	- A l'esplai es duen a terme excursions d'un dia o de cap de setmana, tallers, dinàmiques de grup... - Fem moltes sortides a cases de colònies, a la muntanya, a la platja. - Fem sortides pel barri, agafant coses o ajudant a la gent. - Intentem motivar-los, perquè els hi agradi fer excursions a la muntanya i anem fent jocs pel camí. - Tot i que a l'esplai també es fa esport, a més a més es fan moltes altres coses que no es fan en els extraescolars esportius.		

<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estàs donant uns valors educatius als infants. - Els pares valoren l'esplai, perquè els seus fills es relacionen amb altres infants i fan amics..., però crec que tampoc no veuen tot el que fem per canviar la societat. - L'esplai provoca sentiments d'alegria, diversió, coneixement de noves persones, amics, activitats diverses. S'ho passen molt bé! - A l'esplai es duen a terme excursions d'un dia o de cap de setmana, tallers, dinàmiques de grup... - Volem que els infants es relacionin entre ells, fent dinàmiques de relació entre tot el grup, que facin pinya, que puguin confiar en els altres. - L'esplai fomenta l'amistat, l'amor, el respecte vers els altres i vers allò que no es teu, el respecte entre ells, entre els companys d'altres grups i els monitors. - A l'esplai treballem com comportar-se en llocs públics, on hi ha més gent. - A l'esplai s'estan educant uns valors que l'escola no educa. L'escola té unes bases que han de complir. L'esplai pot anar canviant. S'ensenya com fer un amic, com cuidar-lo... - Ens agrada molt conviure amb els infants i les seves famílies alhora. - Moltes vegades ajudem a Càritas o fem coses per a la Parròquia. Fem recollides de menjar. - Intentem treballar la vessant social, però encara ens agradaria fer-ho més. Intentem que els infants siguin conscients de la realitat que els envolta, però moltes vegades això costa.
--	---

CODI: EMO4		PERFIL: Monitor	DATA: 28 febrer 2015
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	- Intentes fer callar i que t'escoltin, tot i que costa. És un dels aspectes que s'ha de mirar de millorar. - Llegir i escriure no ho treballem gens.		
Competència artística i cultural	- Fem una sortida al trimestre. A més a més, intentem sortir sempre fora de l'esplai, a conèixer la ciutat, fins i tot anar a altres ciutats. Es fan activitats per moure'ns per les ciutats. - Fem tallers. Quan acaba l'esplai fem diferents racons, on els infants es poden apuntar: manualitats, guitarra... - Sempre que hi ha alguna festa popular fem algun taller o alguna activitat.		
Tractament de la informació i competència digital	- Està totalment prohibit fer servir tauletes, ordinadors o mòbils.		
Competència matemàtica	- Fem algunes activitats de lògica, de pensar i raonar, tot i que tampoc són les més destacades.		
Competència d'aprendre a aprendre	- A l'esplai s'ho passen bé, riuen, juguen, i el més important és que s'eduquen en valors. - Es treballa la responsabilitat, l'actitud vers un mateix, intentar controlar l'agressivitat. - Intentes que agafin uns hàbits, ja sigui d'estudi o de fer feina. Les excursions acostumen a caure amb els exàmens i sempre deixem unes estones per estudiar. Els monitors intentem ajudar en tot el que puguem. - Intentem no donar-ho tot mastegat i dir als nens el que han de fer, sinó que se'ls hi diu el que han d'aconseguir i s'intenta que siguin ells els qui pensin què han de fer per aconseguir-ho. - Fem tallers. Quan acaba l'esplai fem diferents racons, on els infants es poden apuntar: manualitats, guitarra...		
Competència d'autonomia i iniciativa personal	- Es treballa la responsabilitat, l'actitud vers un mateix, intentar controlar l'agressivitat. - Intentes que agafin uns hàbits, ja sigui d'estudi o de fer feina. - Intentem no donar-ho tot mastegat i dir als nens el que han de fer, sinó que se'ls hi diu el que han d'aconseguir i s'intenta que siguin ells els qui pensin què han de fer per aconseguir-ho. - Quan van de colònies s'ho han de fer tot: la motxilla, el sac... I ho intenten fer tot bé. - Els mestres amb qui tinc contacte valoren molt positivament que els infants vagin a l'esplai. Consideren que estem fent alguna cosa molt positiva amb els nens i que fins i tot noten algunes diferències entre els que vénen i els que no: són més responsable, tenen actituds diferents...		
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	- Fem activitat mogudes. Els nens necessiten moure's molt. Els petits es cansen ràpid d'estar quietes. Fent activitats mogudes es poden educar els mateixos valors, però de maneres diferents. - Fem una sortida al trimestre. A més a més, intentem sortir sempre fora de l'esplai, a conèixer la ciutat, fins i tot anar a altres ciutats. Es fan activitats per moure'ns per les ciutats. - Fem moltes activitats a la natura, però falta més interactuar amb ella: explicar els arbres, els ocells... - Per a mi l'esplai és una forma de vida. Una persona d'esplai un cap de setmana voldrà fer una excursió, mentre que d'altres voldran estar tirats al sofà. Creixes amb una mentalitat diferents. - A l'esplai el fa únics el conjunt de tot. Les colònies o els campaments, per exemple, són uns dies on desconnectes de tot i te n'oblides de tota la resta. No necessites res més.		

<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Veig molta diferència entre els nens que són d'esplai i els que no. Valoren molt més les coses. - A l'esplai s'ho passen bé, riuen, juguen, i el més important és que s'eduquen en valors. - S'intenta que els nens que van a l'esplai es diferenciïn de la resta de la societat. S'intenta que estiguin un pas per endavant amb el tema dels valors. - Es treballa la responsabilitat, l'actitud vers un mateix, intentar controlar l'agressivitat. - Per a mi l'esplai és una forma de vida. Una persona d'esplai un cap de setmana voldrà fer una excursió, mentre que d'altres voldran estar tirats al sofà. Creixes amb una mentalitat diferents. - Cada vegada som més ganduls, ens agrada treballar menys i ens queixem més per tot. S'hauria de buscar el contrari. Tothom està molt acostumat a viure dels pares i a demanar alguna cosa i tenir-ho al moment. A l'esplai hem de portar que si volem alguna cosa ens l'hem de guanyar. - Intentem que els nens creixin ben educats: cedir el lloc a les persones grans, deixar passar primer... Intentem treballar tot això a l'esplai, perquè també ho facin fora. També intentes que els pares segueixin treballant fora de l'esplai els valors que nosaltres perseguim. - El tracte és molt més personal en un esplai. S'és molt més proper que a l'escola i hi ha més monitors per cada nen. A l'esplai hi ha més vincle entre infants i monitors i això és molt positiu. Els monitors som un referent i moltes vegades els infants volem ser com nosaltres. Això té algun aspecte negatiu, però també en té molts de positius. - Moltes activitats que fem pel carrer consisteixen en què han de preguntar coses a la gent del carrer, interactuar amb ells. - S'intenta que coneguin altres realitats. Algunes vegades hem anat amb d'altres esplais diferents al nostre, tot i que no estan acostumats a veure segons quines coses molt diferents a com són ells. - Els mestres amb qui tinc contacte valoren molt positivament que els infants vagin a l'esplai. Consideren que estem fent alguns cosa molt positiva amb els nens i que fins i tot noten algunes diferències entre els que vénen i els que no: són més responsable, tenen actituds diferents... - Molts mestres recomanen l'esplai per a infants que tenen dificultats per relacionar-se, perquè saben que a l'esplai intentarem aconseguir que es relacioni amb altres nens i tingui el seu grup d'amics.
--	--

CODI: ED1		PERFIL: Directora	DATA: 9 febrer 2015
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	-	L'altre dia vam fer com un espectacle on havien de preparar un telenotícies i, per grups, havien de decidir quin apartat feien, escriure tot el guió, escenificar-ho, havien de fer el vídeo...	
Competència artística i cultural	-	A l'esplai fem tallers. Es potencia la creativitat dels infants. - Es potencia molt l'"art lliure", és a dir, no marcar-los pautes. L'objectiu és allò que s'ha de construir, per exemple un pot per a llapis, però el com i la manera la poden escollir ells: la forma, com decorar-lo... - L'altre dia vam fer com un espectacle on havien de preparar un telenotícies i, per grups, havien de decidir quin apartat feien, escriure tot el guió, escenificar-ho, havien de fer el vídeo... - Intentem implicar-los molt en les festes del poble, tradicions i cercaviles.	
Tractament de la informació i competència digital	-	Es fa alguna cosa relacionada amb les xarxes socials amb els joves de l'esplai, però amb els infants de primària no.	
Competència matemàtica	-	No ens posem a fer sumes i restes, però si es fa una activitat on s'han d'aconseguir deu fulles i després les han d'intercanviar per una altra cosa, doncs ells els números els tenen presents. Han de saber el valor de les coses.	
Competència d'aprendre a aprendre	-	Totes les activitats tenen un rerefons, uns objectius, es treballen les necessitats del grup en funció de la seva edat. - Jo sóc qui sóc bàsicament per l'esplai. T'ensenya unes coses que no les aprendries si no hi vinguessis. Va més enllà de formació curricular i t'ensenya uns valors, unes responsabilitats i un compromís que moltes vegades l'escola en això es queda curta. - A principi de curs, cada grup de monitors pregunten als seus infants què volen fer, què els interessa i a partir d'això i de les necessitats que nosaltres també veiem fem un projecte educatiu que sigui interessant per a ells i que els hi motivi. - Es potencia que ells mateixos tinguin interès per les coses, que es motivin a l'hora de fer les coses i que vulguin aprendre. - Aprenen a controlar-se davant del grup i a regular les seves emocions.	
Competència d'autonomia i iniciativa personal	-	Totes les activitats tenen un rerefons, uns objectius, es treballen les necessitats del grup en funció de la seva edat. - Jo sóc qui sóc bàsicament per l'esplai. T'ensenya unes coses que no les aprendries si no hi vinguessis. Va més enllà de formació curricular i t'ensenya uns valors, unes responsabilitats i un compromís que moltes vegades l'escola en això es queda curta. - A principi de curs, cada grup de monitors pregunten als seus infants què volen fer, què els interessa i a partir d'això i de les necessitats que nosaltres també veiem fem un projecte educatiu que sigui interessant per a ells i que els hi motivi. - L'esplai va més enllà de les competències bàsiques o cognitives que treballa l'escola, sinó que es treballen més els valors. - A l'esplai es marquen unes rutines a seguir i s'exigeix un compromís, ja que hi ha un horari que s'ha de complir, han de portar el fulard... - L'autonomia a un nivell més assistencial es treballa molt de colònies: han de saber vestir-se, tenir la seva habitació endreçada... - Aprenen a controlar-se davant del grup i a regular les seves emocions. - A l'esplai es potencia l'autonomia dels infants a nivell pràctic molt més que a l'escola.	
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	-	A l'esplai es ve conèixer la natura... - A l'esplai fem gimcanes pel poble, excursions, sortides a la muntanya. - Estan acostumats a viure amb els videojocs, l'ordinador, la televisió... i amb el fet de fer uns jocs diferents, veuen que s'ho passen bé, fent coses diferents amb els amics. - Tenim molt a prop tant la muntanya com la platja, i tenim la sort de poder fer moltes excursions als dos llocs.	

<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai es ve a fer amics i a adquirir uns valors que són diferents a aquells que es troben en la societat actual: respecte, conèixer la natura, entendre allò que és diferent a tu. Són vivències i és una manera de viure. - Totes les activitats tenen un rerefons, uns objectius, es treballen les necessitats del grup en funció de la seva edat. - A l'esplai aprenen a respectar-se, els més petits entre nens i nenes, i els més grans el fet d'incloure les diferències, treballar amb elles i veure-les com a una cosa positiva. - És positiu el fet que la tasca dels monitors sigui altruista. La societat veu que els monitors són un exemple per a la resta. Si els infants veuen que els monitors estan fent la seva tasca de manera altruista, potser això també els hi suggereix fer-ho. - A nivell local, la gent veu que es fan moltes activitats per al poble, diferents a aquelles que els infants estan acostumats. - Jo sóc qui sóc bàsicament per l'esplai. T'ensenya unes coses que no les aprendries si no hi vinguessis. Va més enllà de formació curricular i t'ensenya uns valors, unes responsabilitats i un compromís que moltes vegades l'escola en això es queda curta. - A l'esplai hi ha normes que estan tan integrades que ja no són normes, sinó maneres de fer i després això es trasllada a altres llocs. - A l'esplai es treballa el respecte per allò que és diferents, ajudar a altres persones. - Estan acostumats a viure amb els videojocs, l'ordinador, la televisió... i amb el fet de fer uns jocs diferents, veuen que s'ho passen bé, fent coses diferents amb els amics. - A principi de curs, cada grup de monitors pregunten als seus infants què volen fer, què els interessa i a partir d'això i de les necessitats que nosaltres també veiem fem un projecte educatiu que sigui interessant per a ells i que els hi motivi. - L'esplai va més enllà de les competències bàsiques o cognitives que treballa l'escola, sinó que es treballen més els valors. - A l'esplai es marquen unes rutines a seguir i s'exigeix un compromís, ja que hi ha un horari que s'ha de complir, han de portar el fulard... - Aprenen a controlar-se davant del grup i a regular les seves emocions. - Quan sortim a fer una activitat pel carrer, ells mateixos han de saber les normes socials: mirar abans de creuar... Coses molt senzilles, però que s'han d'anar treballant. - L'esport és molt competitiu. L'esplai és tot el contrari. A partir de la competitivitat s'ensenya tant a guanyar com a perdre.
--	---

CODI: ED2		PERFIL: Directora	DATA: 11 febrer 2015
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - Amb els més grans es fan més debats i dinàmiques de reflexió. Amb els petits també es fa d'una manera més lúdica. - L'esplai influeix més en temes de medi ambient, i l'expressió oral i del seu cos, que no pas, per exemple, en matemàtiques. - A l'esplai fem jocs de rol on han d'interpretar un personatge, fem obres de teatre, elaborar i presentar un projecte a la resta de companys i monitors... 		
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Amb els tallers volem desenvolupar la psicomotricitat i que aprenguin que amb materials que tenen a l'abast poden fer-se alguna cosa que necessitin. També treballem el tema del reciclatge. - L'esplai influeix més en temes de medi ambient, i l'expressió oral i del seu cos, que no pas, per exemple, en matemàtiques. - A l'esplai fem obres de teatre. - A l'esplai fem jocs pel barri i en altres espais de la ciutat, on han de conèixer monuments. Gimcanes on han de saber perquè aquella plaça té aquell nom o a qui està dedicada aquella escultura. 		
Tractament de la informació i competència digital	<ul style="list-style-type: none"> - Sobretot treballem que a l'esplai les noves tecnologies no siguin prioritàries, que aprenguin que hi ha altres maneres de comunicar-se. Utilitzem alguna cosa si s'han de gravar cantant una cançó, per exemple, però en moments molt puntuals. - Aconseguir desconectar de tot el món que t'envolta i que no ho trobis a faltar: la necessitat d'estar en contacte amb els mòbils. 		
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai influeix més en temes de medi ambient, i l'expressió oral i del seu cos, que no pas, per exemple, en matemàtiques. - A través d'algun joc segur que treballem les matemàtiques. - A colònies fem olimpíades que van per punts i van tenint els números al cap, però potser les matemàtiques és un dels aspectes que treballem menys. 		
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - A través del joc i dinàmiques s'ensenya als infants un seguit de valors o de temes educatius que nosaltres considerem importants, per tal que puguin conviure en societat, aprenguin i construeixin les seves idees i ho fem a través d'aquests mitjans, no tant llibres i feines escolars, sinó a través del joc, del coneixement de la natura... - Es treballa molt més que a l'escola la vessant emocional i tot el tema dels valors, que potser a l'escola passen més desapercibuts o es treballen d'una manera més superficial, perquè han de seguir un temari molt més d'aprenentatges quantitius: llengües, matemàtiques... A l'esplai és diferent. - Aprenen que al ser un grup gran els monitors no estaran sempre per tu, has d'aprendre a tenir el teu espai, a esperar que puguin estar per tu, tenir paciència... - Quan els infants porten uns anys a l'esplai es veu un desenvolupament. Hi ha coses que al principi no sabien gestionar i després d'un curs d'esplai ja es nota. 		
Competència d'autonomia i iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> - A través del joc i dinàmiques s'ensenya als infants un seguit de valors o de temes educatius que nosaltres considerem importants, per tal que puguin conviure en societat, aprenguin i construeixin les seves idees i ho fem a través d'aquests mitjans, no tant llibres i feines escolars, sinó a través del joc, del coneixement de la natura... - Treballem valors de cooperació, treball en equip, el fet que el que tu fas implica a tot el grup, aprendre a compartir, a tenir cura de l'espai que t'envolta. - Un infant que ha estat en un esplai es nota. Sobretot en el cooperar, el saber compartir, el no mirar només per tu, sinó mirar pel grup. - Es treballa molt més que a l'escola la vessant emocional i tot el tema dels valors, que potser a l'escola passen més desapercibuts o es treballen d'una manera més superficial, perquè han de seguir un temari molt més d'aprenentatges quantitius: llengües, matemàtiques... A l'esplai és diferent. - Aprenen que al ser un grup gran els monitors no estaran sempre per tu, has d'aprendre a tenir el teu espai, a esperar que puguin estar per tu, tenir paciència... - Quan els infants porten uns anys a l'esplai es veu un desenvolupament. Hi ha coses que al principi no sabien gestionar i després d'un curs d'esplai ja es nota. - S'intenta donar responsabilitats a cada nen, que vegin que això aporta alguna cosa al col·lectiu. 		

	<ul style="list-style-type: none"> - Molts vénen amb fulls de derivació de l'escola, moltes vegades per problemes de socialització. - A l'escola no crec que es desenvolupin tant a un mateix, l'autonomia. - Aconseguir desconnectar de tot el món que t'envolta i que no ho trobis a faltar: la necessitat d'estar en contacte amb els mòbils. Que no et calgui ni la música, ni els pares ni el que sigui, però que t'ho passis bé i, inconscientment aprenguis.
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	<ul style="list-style-type: none"> - Fem la nostra tasca a través, no tant llibres i feines escolars, sinó a través del joc, del coneixement de la natura... Adquireixen un munt d'aprenentatges que després a l'escola els hi serveix. - Treballem el fet de tenir cura de l'espai que t'envolta. - Amb els tallers volem desenvolupar la psicomotricitat i que aprenguin que amb materials que tenen a l'abast poden fer-se alguna cosa que necessitin. També treballem el tema del reciclatge. - L'esplai influeix més en temes de medi ambient, i l'expressió oral i del seu cos, que no pas, per exemple, en matemàtiques. - A l'esplai fem jocs pel barri i en altres espais de la ciutat, on han de conèixer monuments. Gimcanes on han de saber perquè aquella plaça té aquell nom o a qui està dedicada aquella escultura. - Es treballa molt el coneixement de l'espai, on estan, el barri, les coses que hi ha al barri. Quan marxem de colònies o campament que coneguin l'espai, que el sàpiguen tractar amb respecte.
Competència social i ciutadana	<ul style="list-style-type: none"> - A través del joc i dinàmiques s'ensenya als infants un seguit de valors o de temes educatius que nosaltres considerem importants, per tal que puguin viure en societat, aprenguin i construeixin les seves idees i ho fem a través d'aquests mitjans, no tant llibres i feines escolars, sinó a través del joc, del coneixement de la natura... - Treballem valors de cooperació, treball en equip, el fet que el que tu fas implica a tot el grup, aprendre a compartir, a tenir cura de l'espai que t'envolta. - Amb els més grans es fan més debats i dinàmiques de reflexió. Amb els petits també es fa d'una manera més lúdica. - Un infant que ha estat en un esplai es nota. Sobretot en el cooperar, el saber compartir, el no mirar només per tu, sinó mirar pel grup. - Intentem treballar com solucionar les seves problemàtiques com a infants, els organismes que ens governen a la societat... - Molts vénen amb fulls de derivació de l'escola, moltes vegades per problemes de socialització o perquè es considera que els ambient en què es mouen no són els adequats i que és millor que en comptes d'estar els dissabtes a la tarda amb els amics pel carrer estiguin en un espai on estiguin també al carrer, però amb més control i duent a terme unes activitats més pedagògiques. - Intentem treballar sobretot temes de cooperació, ajuda mútua entre companys.

CODI: EME1	PERFIL: Mestra, pedagoga i psicòloga	DATA: 4 febrer 2015
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai és un espai lúdic, d'intercanvi de convivència on es treballen les habilitats de comunicació i sobretot les habilitats socials. - A l'esplai es pot treballar de manera molt eficaç l'assertivitat. - Els nens que van a l'esplai, en general tenen més facilitat per comunicar els seus pensaments. - A l'esplai, com a l'escola, hi ha un tractament de la comunicació oral, interactuar amb els companys, l'expressió oral. - A l'escola es fa més èmfasi en la lectura, en el suport audiovisual, penso que a l'esplai no. - Interactuar amb els altres i amb altres contextos culturals. Tenen relació amb altres persones que potser no són de la seva pròpia cultura. - Comunicar-se oralment. - No tant comunicar-se de manera escrita. - Saber cooperar i dialogar. 	
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Dins del camp artístic, tant l'escola com l'esplai utilitza diferents recursos, diferents formes d'expressió. - Conèixer i apreciar altres cultures. Afavoreix que a l'esplai ho tenen més a mà. I la creativitat, la imaginació. - Es fan diferents centres d'interès, projectes i activitats que fomenten la creativitat i la imaginació. 	
Tractament de la informació i competència digital	<ul style="list-style-type: none"> - El tractament digital i les matemàtiques crec que a l'escola es treballa i a l'esplai no. 	
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - El tractament digital i les matemàtiques crec que a l'escola es treballa i a l'esplai no. 	
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Els nens que van a l'esplai, en general tenen més facilitat per comunicar els seus pensaments. - Tenir confiança en sí mateix, l'autoconeixement. Sobretot es treballa que coneguin el seu propi potencial. Tot això es treballa de manera transversal en les diferents activitats. - Dins del camp artístic, tant l'escola com l'esplai utilitza diferents recursos, diferents formes d'expressió. - L'autonomia es treballa sobretot mitjançant les excursions, colònies..., perquè es troben en uns llocs, on han de desenvolupar aquesta competència i a l'escola no ho fan: fer-se el sac... Responsabilitats que ni a casa ni a l'escola les tenen, perquè no es crea aquesta necessitat. 	
Competència d'autonomia i iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai es poden treballar de manera molt eficaç les qüestions emocionals, l'autoconeixement, l'autoestima, el respecte als altres, l'assertivitat. - Anar a l'esplai serveix per ser més autònoms, per madurar. - L'esplai treballa l'autoconsciència, l'autoconeixement, la intel·ligència emocional... - L'autonomia es treballa sobretot mitjançant les excursions, colònies..., perquè es troben en uns llocs, on han de desenvolupar aquesta competència i a l'escola no ho fan: fer-se el sac... Responsabilitats que ni a casa ni a l'escola les tenen, perquè no es crea aquesta necessitat. - Anar de colònies possibilita que hagin de resoldre un seguit de problemes amb què es poden trobar en el seu entorn físic. Aquí entren els valors, poder argumentar la resolució dels problemes del teu entorn... - Els alumnes que participen a l'esplai veuen afavorida la seva intel·ligència emocional i les habilitats socials. - El treball col·laboratiu. Saber cooperar i dialogar. 	
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	<ul style="list-style-type: none"> - Tant a l'escola com a l'esplai s'interactua amb l'entorn. - Anar de colònies possibilita que hagin de resoldre un seguit de problemes amb què es poden trobar en el seu entorn físic. Aquí entren els valors, poder argumentar la resolució dels problemes del teu entorn... 	

<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai és un espai lúdic, d'intercanvi de convivència on es treballen les habilitats de comunicació i sobretot les habilitats socials, de relació amb els altres. - A l'esplai es poden treballar de manera molt eficaç el respecte als altres, l'assertivitat... - A l'esplai s'ensenya a saber conviure i en acceptar les diferències dels altres, la diversitat, la tolerància... - L'esplai ajuda a conèixer i apreciar altres cultures. Afavoreix que a l'esplai ho tenen més a mà. Interactuar amb els altres i amb altres contextos culturals. Tenen relació amb altres persones que potser no són de la seva pròpia cultura. - Els nens que van a l'esplai, en general tenen més facilitat per fer amics, per comunicar els seus pensaments, per relacionar-se, en definitiva. - A l'esplai es posa més èmfasi en les relacions socials, ja que és un espai lúdic, mentre que el caràcter més d'aprenentatge de l'escola no ho permet. - El treball col·laboratiu. Saber cooperar i dialogar. - Les colònies juguen un paper molt important, perquè són més dies. S'han d'esforçar en entendre uns trets diferencials de les persones que tenen al seu voltant, acceptar la diversitat, saber relacionar-se, resoldre problemes... - Els alumnes que participen a l'esplai veuen afavorida la seva intel·ligència emocional i les habilitats socials. - Es recomana l'esplai a alumnes que tenen problemes per relacionar-se. Es recomana com una mica terapèutic. En general millora la seva comunicació. - A l'esplai no hi ha competitivitat, no es demana un rendiment. L'esplai no és tan competitiu com altres contextos.
--	---

CODI: EME2		PERFIL: Mestra	DATA: 5 febrer 2015
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - En situacions concretes o en algunes activitats l'esplai dóna el temps d'explicar com et sents, que t'ha passat, com ho has viscut... I explicar-ho en un ambient de confiança on l'infant pot expressar-se sense sentir-se avaluat. Això fa que quan ha d'explicar alguna altra cosa o els seus sentiments ja té un bagatge personal. - Sobretot es treballa l'expressió oral. Narrar, explicar una història, un conte... - A l'esplai els infants troben situacions en què han de llegir: una pisa d'una gimcana, una prova determinada... Es desperta la necessitat de voler llegir per motius diferents als escolars. 		
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Es fan sortides, tallers, s'interacciona amb coses que passen en un moment concret, que estan passant en la societat. Es treballa més àmpliament que a l'escola. 		
Tractament de la informació i competència digital			
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - La competència matemàtica es treballa en la gestió del temps, proves que et puguis trobar, i en situacions quotidianes que potser no sembla que facis servir les matemàtiques, però sí que ho estàs fent: mesurar una cosa, pesar una cosa, fer un taller i comptar alguna cosa. No es treballa d'una manera tan explícita com tenint un full de sumes, però sí d'una manera més aplicada. 		
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai aprenen a gaudir de les estones que tenen lliures, des de molts àmbits i punts de vista diferents. - L'esplai fomenta l'autonomia de l'infant, el saber desenvolupar-se sense que hi hagi algú que li digui el que ha de fer, prendre decisions, opinar lliurement, saber el que està bé i el que està malament. - L'esplai aporta la part de reflexió que és un treball que no es fa prou a l'escola. - A l'esplai es desperta la necessitat de voler llegir per motius diferents als escolars. - Es treballa d'una manera no tan explícita com a l'escola. No s'ensenya a fer un resum, però hi ha situacions que es viuen a l'esplai que després es poden transportar a la vida escolar. Si allò l'infant ja ho ha viscut li serà més fàcil. - Pot haver-hi una prova que consisteixi en memoritzar una frase feta. Aquí ja està emprant un recurs que farà servir a l'escola per aprendre les taules o el que sigui. Ja sap com memoritzar. - A l'esplai aprenen estratègies a través del joc que els hi seran útils a l'hora d'aprendre. - En situacions concretes o en algunes activitats l'esplai dóna el temps d'explicar com et sents, que t'ha passat, com ho has viscut... I explicar-ho en un ambient de confiança on l'infant pot expressar-se sense sentir-se avaluat. Això fa que quan ha d'explicar alguna altra cosa o els seus sentiments ja té un bagatge personal. - Nens que els hi costa molt la relació amb els altres, que els hi costa molt acceptar quan perden..., els hi dius als pares que el portin a un esplai i a poc a poc hi ha un canvi. 		
Competència d'autonomia i iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai es fomenta el treball en grup, la pertinença a un equip, a un conjunt, l'amistat, el compartir, el respecte als altres, la solidaritat... - Hi ha tota una part de la relació amb els altres que l'escola no hi arriba prou. A l'esplai es pot incidir més en com l'infant pot aprendre a relacionar-se de manera positiva amb els altres i a gaudir de la relació amb els altres. A l'escola sovint no hi ha prou temps per incidir en el treball de grup, en parar-nos a pensar en com som o com actuem amb els altres. - En situacions concretes o en algunes activitats l'esplai dóna el temps d'explicar com et sents, que t'ha passat, com ho has viscut... I explicar-ho en un ambient de confiança on l'infant pot expressar-se sense sentir-se avaluat. Això fa que quan ha d'explicar alguna altra cosa o els seus sentiments ja té un bagatge personal. - L'esplai fomenta l'autonomia de l'infant, el saber desenvolupar-se sense que hi hagi algú que li digui el que ha de fer, prendre decisions, opinar lliurement, saber el que està bé i el que està malament. - Els infants que van a l'esplai, després són més autònoms que els altres. 		

	<ul style="list-style-type: none"> - L'infant a l'esplai s'ha d'espavilar bastant sol: S'ha de fer la bossa, ha de saber què porta, si va de colònies una setmana ha de saber quina roba porta, quina no porta, on té el sabó... I si no ho té s'ha d'espavilar per buscar un altre recurs. Després això a l'escola repercuteix en espavilar-se si ha de portar els deures, si no els ha de portar, i si no ho tenen, doncs s'espavilen. - Nens que els hi costa molt la relació amb els altres, que els hi costa molt acceptar quan perden..., els hi dius als pares que el portin a un esplai i a poc a poc hi ha un canvi. Aprenen a estar més tranquils, perquè a l'escola, moltes vegades, la part d'aprenentatge els condiciona molt i això fa que afecti a la relació amb els altres. - Quan marxés de colònies amb l'escola hi ha un abisme entre els infants que van a un esplai i els que no.
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	<ul style="list-style-type: none"> - Aporta experiències vitals més obertes. Tot és més vivencial. A l'escola potser s'expliquen unes plantes, però a l'esplai s'han vist. - A través de les sortides i excursions es treballa molt el tema del mediambient i el reciclatge. - A l'esplai aprenen a gaudir de les estones que tenen lliures, des de molts àmbits i punts de vista diferents.
Competència social i ciutadana	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai es fomenta el treball en grup, la pertinença a un equip, a un conjunt, l'amistat, el compartir, el respecte als altres, la solidaritat... - Hi ha tota una part de la relació amb els altres que l'escola no hi arriba prou. A l'esplai es pot incidir més en com l'infant pot aprendre a relacionar-se de manera positiva amb els altres i a gaudir de la relació amb els altres. A l'escola sovint no hi ha prou temps per incidir en el treball de grup, en parar-nos a pensar en com som o com actuem amb els altres. - L'esplai persegueix gent més compromesa amb el món en què viu, amb la societat, perquè d'alguna manera, l'esplai es basa en el voluntariat. Se li transmet el fet de donar sense rebre res a canvi, res material. - Moltes vegades l'esplai està lligat a l'església i això ja implica un treball en valors vers la ciutadania i el respecte als altres. - És un espai on es treballa bastant les coses que passen a la societat. Hi ha un espai per pensar en què està passant, les notícies que hagin pogut haver-hi... - Aprenen a estar més tranquils, perquè a l'escola, moltes vegades, la part d'aprenentatge els condiciona molt i això fa que afecti a la relació amb els altres.

Altres aspectes:

- M'agradaria molt saber què passa amb els infants de l'escola quan van a l'esplai.
- L'esplai pot integrar en un moment concret moltes activitats que es fan en d'altres extraescolars.

CODI: EE1	PERFIL: Experta	DATA: 3 març 2015
Competència en comunicació lingüística i audiovisual.	<ul style="list-style-type: none"> - Les activitats expressives són típiques de l'esplai: el teatre, la pintura, les manualitats. I això és un tipus de llenguatge. - Tot el que és l'explicació, el parlar en públic, amb el temps i la confiança els infants ho acaben fent. - Hi ha activitats que et porten inevitablement a llegir i escriure, a expressar. - Es generen uns espais d'aprenentatge de la pròpia cultura, però també vénen molts nens de fora i es propicia la relació intercultural, el coneixement d'altres cultures. 	
Competència artística i cultural.	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai és un espai educatiu, de trobada per a infants, adolescents i joves, on s'educa a través d'eines tan poderoses i atractives com el joc, la música, les danses, les cançons, les sortides, sortides a la natura, els tallers, les vetllades, les colònies, els grans jocs... - Les activitats expressives són típiques de l'esplai: el teatre, la pintura, les manualitats. I això és un tipus de llenguatge. - L'infant treballa des de l'expressió, des de la comunicació artística, la pintura, gràfics, el plasmar coses, la part creativa i imaginativa també s'incentiva. - La part cultural està molt present a l'esplai. Es generen uns espais d'aprenentatge de la pròpia cultura, però també vénen molts nens de fora i es propicia la relació intercultural, el coneixement d'altres cultures. 	
Tractament de la informació i competència digital.	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai és un lloc diferent, un entorn on no hi ha "plays", ni mòbils. - Parlar de l'esplai i noves tecnologies és una cosa que encara costa, perquè l'esplai està arrelat a uns hàbits i tradicions de passar-ho bé amb pocs recursos. L'esplai es mou amb pocs recursos econòmics. L'esplai és aprofitar qualsevol cosa que tinguis al voltant... Caldria introduir eines tecnològiques dins l'esplai, però això sense recursos és difícil. 	
Competència matemàtica.	<ul style="list-style-type: none"> - Les matemàtiques porten lligades tot el tema del raonament lògic, les seqüències, fins i tot les operacions bàsiques o la geometria, el càlcul. I tot això a l'esplai s'utilitza. 	
Competència d'aprendre a aprendre.	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai té un component lúdic, de passar-ho bé, de gaudir. - L'esplai té un component d'aprenentatge, d'estratègies, de presa de decisions, de compromís. - L'esplai predisposa positivament a l'infant a les relacions, a l'entorn, a aprendre, a tenir curiositat. - Hi ha activitats que et porten inevitablement a llegir i escriure, a expressar. - L'infant treballa des de l'expressió, des de la comunicació artística, la pintura, gràfics, el plasmar coses, la part creativa i imaginativa també s'incentiva. - És un element molt intrínsec de l'esplai. Aprendre a aprendre és una cosa molt bàsica de l'esplai. L'esplai és una escola d'aprenentatge. Fomenta el ser autònom, el buscar-se la vida, anar de colònies sense els pares, prendre decisions d'una manera lliure... L'esplai t'ensenya constantment. - Hi ha uns més grans i uns més petits que em fan aprendre, hi ha uns vincles positius, emocionals amb els altres que m'estan ajudant a formar la meva identitat, i això s'envolta d'uns valors diferenciats que estan incidint en la meva integralitat. 	
Competència d'autonomia i iniciativa personal.	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai té un component afectiu i emocional de conèixer-se, d'aprenentatge, d'estratègies, de presa de decisions, de compromís. - Hi ha una part d'autonomia personal, d'hàbits bàsics (organitzar-se, ser autònom en l'alimentació, ordre), desenvolupar-se en aquelles coses que et posa la vida de manera quotidiana. A casa, el fet d'haver adquirit el valor del servei, de l'ajuda als altres, porta també a col·laborar, a entendre que les tasques domèstiques són fruit de la convivència i per tant hem de col·laborar, hem d'ajudar. Crec que aquí hi ha un element molt bàsic, molt inicial. - Quan hi ha impregnats una sèrie de valors hi ha uns sentiments, una empatia, una manera d'entendre a l'altre que també fan partícips a d'altres infants que no van a l'esplai. - Fomenta el ser autònom, el buscar-se la vida, anar de colònies sense els pares, prendre decisions d'una manera lliure... - Sentir-te lliure, fer-se càrrec d'un mateix, adquirir uns hàbits, relacionar-se de 	

	<p>manera lliure i autònoma. Tot el que passa a l'esplai és aprenentatge.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hi ha uns més grans i uns més petits que em fan aprendre, hi ha uns vincles positius, emocionals amb els altres que m'estan ajudant a formar la meua identitat, i això s'envolta d'uns valors diferenciats que estan incidint en la meua integralitat.
<p>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai està emmarcat en el seu medi, el barri. En aquell barri hi ha altres persones que veuen el que fas i interaccions. L'esplai sempre tira del barri per fer activitats: les places dels pobles, els comerços del voltant... No hi ha un esplai que s'entengui sense aquest context immediat. - L'esplai utilitza la natura com a instrument d'aprenentatge: el respecte i estima vers la natura, el caminar. Conèixer la natura des d'una perspectiva essencial dins la vida dels éssers humans. - Tot el tema del reciclatge, el tema mediambiental, són coses que a l'esplai es treballen. - L'esplai és un espai educatiu, de trobada per a infants, adolescents i joves, on s'educa a través d'eines tan poderoses i atractives com el joc, la música, les danses, les cançons, les sortides, sortides a la natura, els tallers, les vetllades, les colònies, els grans jocs... - Un jove que té un interès en l'alcohol, el mòbil, la tecnologia... i actuarà de la mateixa manera que els altres que no van o no han anat a l'esplai perquè ha de ser així durant una època, però quan l'adolescent o el jove comença a definir la seva identitat aflora tot allò que s'ha treballat des de l'esplai i en aquell reconegut també es trobarà es situacions on aflorarà tot això. Hi ha un punt diferenciat en aquesta reacció o actitud del jove en el seu context més immediat. - L'esplai predisposa positivament a l'infant a les relacions, a l'entorn, a aprendre, a tenir curiositat. - A l'esplai es fa esport com als campus esportius.
<p>Competència social i ciutadana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai és un espai educatiu, de trobada per a infants, adolescents i joves, on s'educa a través d'eines tan poderoses i atractives com el joc, la música, les sortides, la natura... - A través de la convivència estem treballant amb els infants. - L'esplai té un component social, conèixer els altres i relacionar-se, d'adquirir uns valors. - Els espais on s'educa en valors a les persones no són tan nombrosos. Durant tot el dia les persones reben uns inputs que li fan adquirir uns valors. El seu propi context més immediat: la família, l'escola facilitat aquests valors. Però espais on posar-los en pràctica o on directament aquests valors vagin en vena no hi ha tants. El poder tenir un espai on es posen en pràctica aquests valors, on hi ha aquest treball integral i on s'adquireixen totes aquestes estratègies et dona un producte: unes persones que han crescut el l'amistat, en la convivència, en la solidaritat, en el compromís, en una pressa de decisions coherent. I tot això fa incidència en la societat. El poder tenir persones compromeses en tots aquests nivells i amb aquests valors és un regal de la vida. Hi ha una sèrie d'habilitats, d'estratègies i competències que es desenvolupen en aquest context que no es desenvolupen en altres. - En altres entorns com seria l'escola l'esplai suposa una manera de relacionar-se diferenciada. Jo això ho noto molt a l'escola. Els nens que han tingut aquesta base en valors, aquesta base educativa tenen més facilitat en la relació, més espontània, on afloren aquests valors de la convivència, del perdó, de l'ajuda a l'altre. Això et dona un perfil de persona una mica diferent. A mesura que es fan grans aquesta mirada més generosa, més gratuïta cap als altres permet una manera d'entendre als altres, d'incloure als altres, de relacionar-se, d'una forma molt destacada i molt diferenciada. Quan hi ha impregnats una sèrie de valors hi ha uns sentiments, una empatia, una manera d'entendre a l'altre que també fan partícips a d'altres infants que no van a l'esplai. Un jove que té un interès en l'alcohol, el mòbil, la tecnologia... i actuarà de la mateixa manera que els altres que no van o no han anat a l'esplai perquè ha de ser així durant una època, però quan l'adolescent o el jove comença a definir la seva identitat aflora tot allò que s'ha treballat des de l'esplai i en aquell reconegut també es trobarà es situacions on aflorarà tot això. Hi ha un punt diferenciat en aquesta reacció o actitud del jove en el seu context més immediat.

	<ul style="list-style-type: none">- L'esplai predisposa positivament a l'infant a les relacions, a l'entorn, a aprendre, a tenir curiositat.- La part cultural està molt present a l'esplai. Es generen uns espais d'aprenentatge de la pròpia cultura, però també vénen molts nens de fora i es propicia la relació intercultural, el coneixement d'altres cultures.- L'esplai possibilita conèixer i respectar els hàbits cívics del seu context: aturar-se per creuar el carrer, no córrer pel carrer, tenir cura, si van a una botiga demanar les coses d'una determinada manera.- Sortir de nosaltres mateixos i entendre que hi ha uns altres amb qui convivim, uns altres que hem de conèixer i saber relacionar-nos-hi. En tot el que és la dimensió més social, el fet d'implicar-nos en el nostre context, saber que existeixen diverses realitats, altres agents educatius, conèixer diverses professions. I l'esplai potencia tot això.- Al que més valor dono és a les competències relacionals, a com et mous amb els altres, com entens als altres, com els aculls, com et relaciones, com escoltes, com parles, com perdones als altres.- Una cosa que em sorprèn molt de l'esplai és que, tot i que hi hagi conflictes, els infants no es barallen. Al pati de l'escola la feina és que no hi hagi una baralla.- Hi ha uns més grans i uns més petits que em fan aprendre, hi ha uns vincles positius, emocionals amb els altres que m'estan ajudant a formar la meva identitat, i això s'envolta d'uns valors diferenciats que estan incidint en la meva integralitat.
--	--

Altres aspectes:

- És un espai on s'atén a l'infant des de totes les seves perspectives, en tota la globalitat.
- Crec fermament en l'educació en el lleure per al creixement i desenvolupament dels infants.
- Com a mestres penso que és un complement ideal. És una oportunitat que no podem desaproveitar.
- A Catalunya hi ha una tradició associativa gran. Això fa que hi hagi presència, però no vol dir reconeixement. Des de les institucions cal buscar aquest reconeixement i posar en valor tot el que s'està fent. Cada vegada ha anat creixent més i l'administració s'ha fet sensible, però encara queda recorregut per fer.
- L'esplai és un entorn educatiu integral que facilita tot aquest creixement de la persona.
- Joestic convençuda que als nens d'esplai hi ha alguna cosa que els fa diferents.
- A la família li diria que la zona blava està al fons del carrer i els espais de pàrquing estan en un altre lloc. Això és un espai educatiu. Es compta amb un ideari, un projecte educatiu, uns objectius...
- A l'escola hi ha uns senyors que van dissenyar unes competències, unes habilitats, uns continguts, uns aprenentatges que van pautats evolutivament en l'educació dels infants i que s'han d'anar assolint. El mestre tenim el repte d'assolir-ho cada curs. És a l'espai on hi ha una educació àmplia en molts aspectes, però la primícia dels aprenentatges és responsabilitat de l'escola. Si tot això s'ha d'assolir, el dia a dia a l'escola és prou ampli, però t'acaba limitant en la generació àmplia d'un tipus d'experiència que es pot tenir en uns espais més espontanis, en uns espais diferenciats. A l'escola l'infant és plenament conscient que va a ser educat i una intencionalitat per part del mestre. En l'educació no formal juguem amb uns avantatges: l'espontaneïtat, l'entorn lliure, uns espais on l'infant es pot moure amb més comoditat i amb menys consciència que està sent educat, però amb igual intencionalitat educativa per part de l'educador. A l'esplai l'infant actua d'una manera molt essencial, es relaciona d'una manera molt espontània, molt lliure i amb unes eines que genera aprenentatge, però també molt diversió: el joc, la dansa, la música.
- L'esplai serveix per a tot.
- No hi ha prou reconeixement, i per part de l'escola tampoc. Molts mestres donen un valor i un privilegi a l'escola, una primícia, que no és real. Són molts els qui intervenim en l'infant. Entendre això vol dir concedir per part dels mestres.
- Hi ha extraescolars on es treballen les mateixes activitats que a l'esplai, però d'una manera segmentada. A l'esplai es fa esport com als campus esportius. Es treballen les manualitats com a les classes de plàstica... L'esplai es capaç de reunir-ho tot sota el mateix nom i, a més a més, atenent al nucli, que és l'infant.
- Hi ha una sèrie d'elements que l'esplai dota de més significació que en altres contextos educatius.
- Segur que totes les activitats que es fan a l'esplai es poden fer a altres llocs, però la vivència, tot allò que es desprèn en l'actitud, en l'essència que envolta a l'esplai, el que es viu allà no es pot viure en cap altre lloc. El que un viu quan se'n va de colònies (les relacions, les sensacions, la convivència, la natura...) no es pot viure en altres llocs.

CODI: EE2	PERFIL: Expert	DATA: 20 abril 2015
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - La comunicació oral es treballa. Expressar el que penses, parlar en públic, parlar en petit grup, expressar una opinió pròpia. Això es treballa molt. - Llegir i escriure es treballa en contes, hi ha esplais que tenen biblioteca infantil, en fer un reportatge sobre les colònies però no és un tema principal. Poden passar diversos dissabtes sense que escriguin res. 	
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - La creativitat, l'expressió plàstica, l'expressió corporal es treballa molt a l'esplai. Potser no tant com visitant museus, però sí des de la pròpia creació artística. - A l'esplai difícilment fas dos o tres dissabtes seguits dins del local. Surts a la plaça, surts al carrer, agafes el metro, vas al barri dels costats, és a dir, conèixer la teva pròpia ciutat o barri. 	
Tractament de la informació i competència digital	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai té reptes amb les noves tecnologies. - Als esplais costa trobar-hi ordinadors, tot i que no sé si això és negatiu. Són espais poc digitalitzats. Això té coses que segurament són negatives, però també en té de positives. - He viscut molts debats de monitors que prohibien portar els mòbils als esplais. Jo crec que amb el temps anem venen aquest primer rebuig i cada vegada s'està treballant més. Si els nens porten el mòbil a l'esplai, anem a treballar-ho, anem a donar eines, fent alguna activitat amb el "google maps", gimcanes on rebin pistes per "WhatsApp"... - Ens anem adaptant, però costa. Entre altres coses perquè no hi ha recursos per disposar de material. Al final el mòbil entra a l'esplai perquè l'infant el porta de casa i els ordinadors no entren perquè no hi ha recursos per tenir-los. 	
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - Les matemàtiques es treballen aplicades al dia a dia. Potser no fas funcions, potser no fas grans coses, però el fet de fer un pressupost per a una activitat és la traducció pràctica de les matemàtiques que es treballen a l'escola. El càlcul de distàncies si estàs fent alguna prova o si estàs fent les típiques olimpíades, com a monitor es pot aprofitar aquest context per treballar continguts matemàtics. Falta que els monitors hi incideixin, però la possibilitat de fer-ho hi és. 	
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Aprenentatges que he fet a l'esplai els he emprat després professionalment. - Veure marxar un infant de campaments, pujar a l'autocar o al tren el primer dia i al cap de 14 dies quan torna i va amb el seu pare no és el mateix. Han passat una sèrie de coses durant aquells dies: més coneixement d'un mateix i de l'entorn, molta vivencialitat en tot el que es fa... - El creixement personal que fan els infants i joves en les activitats d'esplai és molt gran. El fet de compartir coses amb els altres, el treball en equip, pensar en els altres i no en un mateix, prioritzar el col·lectiu per sobre de l'individu i el conèixer a un mateix, jo qui sóc en relació amb els altres. - La creativitat, l'expressió plàstica, l'expressió corporal es treballa molt a l'esplai. Potser no tant com visitant museus, però sí des de la pròpia creació artística. - El procés d'aprenentatge es treballa a l'esplai, de fer conscient als infants que si no saps una cosa la pots aprendre i quins passos has de seguir per adquirir algun coneixement o aquesta consciència. - Si actues t'equivoques i si t'equivoques n'aprens. - Un esplai és una associació que educa a través del joc. 	
Competència d'autonomia i iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> - Veure marxar un infant de campaments, pujar a l'autocar o al tren el primer dia i al cap de 14 dies quan torna i va amb el seu pare no és el mateix. Han passat una sèrie de coses durant aquells dies: més coneixement d'un mateix i de l'entorn, molta vivencialitat en tot el que es fa... - El creixement personal que fan els infants i joves en les activitats d'esplai és molt gran. El fet de compartir coses amb els altres, el treball en equip, pensar en els altres i no en un mateix, prioritzar el col·lectiu per sobre de l'individu i el conèixer a un mateix, jo qui sóc en relació amb els altres. - Entendre que forma part d'una comunitat amb altres persones, i que ell o ells és una més. A l'esplai s'aprèn a pensar en els altres i tot el que això comporta: l'empatia i posar-se en ell lloc de l'altre, resoldre conflictes més enllà dels interessos d'un mateix, buscant opcions de consens, tenir un esperit crític. - Anar a l'esplai els afavoreix molt la dinàmica de treball en grup a l'escola. 	

	<ul style="list-style-type: none"> - És de les coses que més es treballa a l'esplai: que els infants siguin autònoms, que puguin tenir una opinió pròpia, donar la seva opinió.
<p>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Veure marxar un infant de campaments, pujar a l'autocar o al tren el primer dia i al cap de 14 dies quan torna i va amb el seu pare no és el mateix. Han passat una sèrie de coses durant aquells dies: més coneixement d'un mateix i de l'entorn, molta vivencialitat en tot el que es fa... - L'escola està molt tancada dins les seves parets i li costa sortir i vincular-se en el seu entorn més immediat de barri de poble, en canvi els esplais, per la seva naturalesa, estan molt més enxarxades amb el que passa al seu entorn, molt més connectades. - L'esplai dóna una visió més àmplia i diversa de la realitat, més enllà del que et diu el llibre de text. - A l'esplai difícilment fas dos o tres dissabtes seguits dins del local. Surts a la plaça, surts al carrer, agafes el metro, vas al barri dels costat, és a dir, conèixer la teva pròpia ciutat o barri. - Potser les corbes de nivell te les expliquen a l'escola, però les veus més a l'esplai. - Pel que fa la relació de l'esplai a la natura, hi és, tot i que es podria aprofitar molt més. Segurament perquè els monitors o monitores no necessàriament tenim aquesta formació ambiental i l'esplai és un fenomen molt urbà. - No ens considerem dins del que és oferta formativa més enllà de l'escola que apareix en els últims 15-20 anys per conciliar el tema familiar i laboral i per complementar potser la formació a l'escola. Nosaltres aquí marquem una diferència important. L'esplai juga un paper diferent. No té res a veure amb els altres extraescolar. Es tracta a l'infant d'una manera diferent. Les funcions específiques dels dos contextos, extraescolars i esplais, són molt diferents.
<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Des de l'esplai tenim com a objectiu educar persones perquè esdevinguin ciutadans i ciutadanes lliures. - Quan fem el plantejament educatiu per als infants dels nostres esplais, és un plantejament de posar totes les eines necessàries perquè aquests nens i nenes es generin una opinió pròpia, coneguin en món en què viuen, coneguin les diferents opcions que conviuen en aquest món, des del respecte, la tolerància, la convivència... I s'involucrin en el seu entorn, per ser elements actius, per canviar aquelles coses que no els hi agraden. Que siguin agents actius del seu entorn. La contribució social és elevada. - Entendre que forma part d'una comunitat amb altres persones, i que ell o ells és una més. A l'esplai s'aprèn a pensar en els altres i tot el que això comporta: l'empatia i posar-se en ell lloc de l'altre, resoldre conflictes més enllà dels interessos d'un mateix, buscant opcions de consens, tenir un esperit crític. - A l'esplai coneixerà el moment en què viu i que transformarà el món. Podrà tenir converses sobre temes que li preocupen amb gent de la seva edat i amb gent una mica més grans que ells. - Coneixerà a altres nens i nenes que no són els mateixos que els de l'escola, que per a mi és un element important. - L'esplai dóna una visió més àmplia i diversa de la realitat, més enllà del que et diu el llibre de text. - L'esplai és una escola de ciutadania on es treballa la participació i participar no és donar una opinió o que algú et deixi donar l'opinió, sinó que algú a l'altra banda t'escolti i poder realitzar coses. Vincular la capacitat de decidir a la capacitat d'actuar. - Nosaltres fem esplai per transformar el món i no per conciliar l'horari familiar. Venim d'una tradició en què grups de joves agafen grups d'infants i els eduquen en valors, en una determinada sensibilitat social, ètica... I això es fa fora de l'horari escolar. - Enlloc com a l'esplai l'infant té una relació de tu a tu amb l'adult. Això li permet tenir tota una sèrie de converses i d'espais per parlar de coses que és molt difícil de trobar fora de l'esplai.

Altres aspectes:

- Els monitors a l'esplai fan una feina molt important, sovint poc visible socialment.
- Crec que qui coneix la tasca que es fa a l'esplai la valora molt bé. Sí que és veritat que no arribem al gruix de població. Si mires els infants que van a un esplai, no és majoritari. Entenc que la nostra funció és intentar arribar a com més gent millor. Una reivindicació històrica de l'associacionisme educatiu és més reconeixement per part de la societat. No fem grans campanyes, no tenim grans dotacions pressupostàries per sortir a la tele ni fer grans campanyes de difusió i això crec que dificulta, però per una altra banda crec que qui coneix el model, el projecte, ho valora molt bé.
- És a l'esplai on infants i joves viuen una sèrie d'experiències i conviuen d'una determinada manera que és difícil de trobar més enllà de l'esplai, és a dir, a l'escola, a la família. En altres entorns hi ha molt aprenentatge, però d'aquesta manera tan vivencial i a través del joc costa de trobar.
- Les activitats que fem a l'esplai són molt diverses amb la característica que totes són actives, requereixen de l'infant per dur-les a terme de forma activa i participativa: jocs, gimcanes, dinàmiques d'equip, excursions, sortides, visites, jocs de rol, reflexions, cinefòrums, activitats més pausades o més tranquil·les, tallers... Seria tot un gran conglomerat de moltes activitats. Com a denominador comú estan recollides en el que seria pedagogia activa. No és el que jo t'explico com es fa una cosa i tu l'escoltes i l'aprens, sinó que és a partir de la pròpia experiència.
- L'esplai es donen uns aprenentatges que és fàcil detectar en els infants que han anat a l'esplai.
- Moltes pràctiques de pedagogia activa i d'educació vivencial en el lleure han entrat a les escoles. Cada vegada hi ha molts més mestres, ja sigui perquè vénen del món de l'esplai o pel que sigui, que estan incorporant metodologia "esplaiera": jocs i dinàmiques que fan que l'aprenentatge sigui més significatiu i vivencial.
- El fet de no tenir un currículum establert i marcat et dona unes llibertats de continguts i metodologia molt gran, que ja agradaria tenir en moltes escoles.
- Tant esplais com escoles necessiten de la complicitat de les famílies, molt reclamada per les dues. I ja ens agradaria poder-hi comptar més.
- Tant a l'esplai com a l'escola eduquem i influïm en l'infant. A l'esplai potser no passen tantes hores, però l'aprenentatge és més significatiu. L'aportació educativa en els participants és molt alta. L'esplai, per les poques hores que té, incideix molt o influencia molt en la construcció de les persones.
- Els mestres que conec valoren molt l'esplai, però també deuen haver-hi mestres que no ho coneixen i, per tant que no ho valoren. Penso que si tots els mestres ho coneguessin ens vindrien més infants derivats de les escoles. Molts infants amb problemes conductuals a l'aula, a l'esplai tenen un espai fantàstic de creixement i entenc que si tots els mestres ho consideressin bàsic, útil i important arribarien més infants derivats.

ANNEX 6.2. Transcripció selectiva de les entrevistes per competències

CB1 COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA I AUDIOVISUAL	
EF1	<ul style="list-style-type: none"> - D'una manera indirecta, llegir i escriure. Quan llegeixen les circulars de l'esplai, quan fan una obra de teatre, quan fan una gimcana... - Dins l'aspecte lingüístic predomina l'expressió verbal. La mestra comenta que ha millorat la seva expressió. - L'altre dia havia de fer un treball per a l'escola de llengua castellana on feien una obra de teatre. La tutora em va dir que es notava l'esplai, perquè la soltesa que va demostrar no l'hagués mostrat fa quatre anys. Tenia més confiança en el seu cos, més confiança a l'hora d'expressar-se, a l'hora de narrar. Això és el que ha vist en els seus monitors i ho ha pogut copiar. - El que més m'agrada és que es relacioni amb nens de diferents escoles, que pensen diferent, que tenen cultures diferents i que sense tenir res a veure, ho tenen tot a veure.
EF2	<ul style="list-style-type: none"> - La nena pot expressar-se, perquè després surt parlant del que ha fet i amb qui. - Venint a l'esplai pot explicar-li les seves intimitats o coses a alguna altra amiga que no sigui de l'escola, dins de l'edat que té. - Han fet un taller de contes on els fan llegir, inventar un conte i que sigui coherent, i això a l'hora de fer un treball de llengua li va molt bé. - Ara s'expressa molt millor a l'escola, a l'hora de sortir a la pissarra, i ella abans tenia molta por escènica, i tot això és gràcies a l'esplai, per quan fan teatre o feu cançons que les han de cantar. Totes aquestes pors les ha anat superant mica en mica. - A l'escola expliquen molt als companys totes les coses que fan a l'esplai i ho valoren molt. - Comenta molt totes les activitats que fa a l'esplai.
EF3	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai han de negociar entre ells o de vegades fan equips transversals i s'han de posar d'acord. - Sobretot es treballa l'expressió oral. - Es treballa la comprensió lectora en els jocs de pistes. - El més important és que la comunicació no només es dona entre iguals, sinó també amb infants d'altres edats i els monitors.
EF4	<ul style="list-style-type: none"> - A casa parlem castellà i a l'esplai parlen més en català i això l'ajuda en l'àrea de llengua. - Treballen molt el fet de parlar i escoltar. - Als monitors els hi costa molt fer-los callar quan han d'escoltar alguna cosa. - No es treballa tant l'escriptura. - De vegades fan murals i pancartes per a activitats solidàries on han d'escriure. - A les tardes, quan estan a Barcelona, van molt pel barri. Un dia van al mercat i han de preguntar a les parades... Han fet diverses activitats per conèixer el barri. De vegades quan també els hi ha tocat parlar amb gent dels pobles, depenen de la prova o del que facin. - A l'esplai de vegades fan representacions de teatre, sobretot per Nadal i final de curs i anem els pares a veure-ho.
E11	<ul style="list-style-type: none"> - Juguem amb els amics i parlem. - A l'esplai parlem molt. - Aquest any vam fer una activitat que era com el gran dictat, i a les proves havíem d'escriure paraules, ens deien paraules i les havíem de lletrejar.
E12	<ul style="list-style-type: none"> - En el pati de l'escola hi ha vegades que els hi explico els jocs que fem a l'esplai i et fan sentir bé, perquè estàs còmode allà amb els altres. - Li explico a la mare moltes coses de cuina que hem fet a l'esplai. - A l'esplai he après a pronunciar algunes paraules una mica estranyes i el que signifiquen, i quan m'ho pregunten a l'escola em sento una mica més llesta. - Vam fer una activitat on havíem de llegir unes cartes.
E13	<ul style="list-style-type: none"> - Pots ensenyar als amics activitats que hem fet a l'esplai. - A l'esplai no escrivim. Llegim quan hi ha un joc de pistes. - A l'esplai parlo molt amb els amics i els monitors. - A moltes colònies o excursions representem una obra de teatre. Ens gravem com si no fóssim nosaltres. Un es disfressa d'avi i fa d'avi... Algunes vegades vénen els pares a veure'ns i els hi fem l'obra de teatre.

EMO1	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai facilita la comunicació. - En moltes activitats influeix el fet d'expressar-se, llegir un conte o una història, per exemple.
EMO2	<ul style="list-style-type: none"> - De vegades els hi fem explicar un conte o explicar una activitat a algun company que no l'ha entès o intentes fer que s'inventi una història. D'aquesta manera estem fent que aprengui a comunicar-se. Es potencia les seves dots de comunicació amb la resta. - Es potencia que es comuniqui amb la resta, es relacioni amb els altres. - La lectura també es treballa en alguna activitat, però molt menys que l'expressió oral.
EMO3	<ul style="list-style-type: none"> - Intentem que es respectin entre ells els torns de paraula. Que sàpiguen parlar i escoltar. - Sovint han de llegir pistes o textos que els hi donem en les activitats. - De vegades també han de llegir algunes coses que ha escrit un company.
EMO4	<ul style="list-style-type: none"> - Intentes fer callar i que t'escoltin, tot i que costa. És un dels aspectes que s'ha de mirar de millorar. - Llegir i escriure no ho treballem gens.
ED1	<ul style="list-style-type: none"> - L'altre dia vam fer com un espectacle on havien de preparar un telenotícies i, per grups, havien de decidir quin apartat feien, escriure tot el guió, escenificar-ho, havien de fer el vídeo...
ED2	<ul style="list-style-type: none"> - Amb els més grans es fan més debats i dinàmiques de reflexió. Amb els petits també es fa d'una manera més lúdica. - L'esplai influeix més en temes de medi ambient, i l'expressió oral i del seu cos, que no pas, per exemple, en matemàtiques. - A l'esplai fem jocs de rol on han d'interpretar un personatge, fem obres de teatre, elaborar i presentar un projecte a la resta de companys i monitors... - Utilitzem alguna cosa si s'han de gravar cantant una cançó, per exemple, però en moments molt puntuals.
EME1	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai és un espai lúdic, d'intercanvi de convivència on es treballen les habilitats de comunicació i sobretot les habilitats socials. - A l'esplai es pot treballar de manera molt eficaç l'assertivitat. - Els nens que van a l'esplai, en general tenen més facilitat per comunicar els seus pensaments. - A l'esplai, com a l'escola, hi ha un tractament de la comunicació oral, interactuar amb els companys, l'expressió oral. - A l'escola es fa més èmfasi en la lectura, en el suport audiovisual, penso que a l'esplai no. - Interactuar amb els altres i amb altres contextos culturals. Tenen relació amb altres persones que potser no són de la seva pròpia cultura. - Comunicar-se oralment. - No tant comunicar-se de manera escrita. - Saber cooperar i dialogar.
EME2	<ul style="list-style-type: none"> - En situacions concretes o en algunes activitats l'esplai dóna el temps d'explicar com et sents, que t'ha passat, com ho has viscut... I explicar-ho en un ambient de confiança on l'infant pot expressar-se sense sentir-se avaluat. Això fa que quan ha d'explicar alguna altra cosa o els seus sentiments ja té un bagatge personal. - Sobretot es treballa l'expressió oral. Narrar, explicar una història, un conte... - A l'esplai els infants troben situacions en què han de llegir: una pisa d'una gimcana, una prova determinada... Es desperta la necessitat de voler llegir per motius diferents als escolars.
EE1	<ul style="list-style-type: none"> - Les activitats expressives són típiques de l'esplai: el teatre, la pintura, les manualitats. I això és un tipus de llenguatge. - Tot el que és l'explicació, el parlar en públic, amb el temps i la confiança els infants ho acaben fent.
EE2	<ul style="list-style-type: none"> - La comunicació oral es treballa. Expressar el que penses, parlar en públic, parlar en petit grup, expressar una opinió pròpia. Això es treballa molt. - Llegir i escriure es treballa en contes, hi ha esplais que tenen biblioteca infantil, en fer un reportatge sobre les colònies però no és un tema principal. Poden passar diversos dissabtes sense que escriguin res.

CB2 COMPETÈNCIA ARTÍSTICA I CULTURAL	
EF1	<ul style="list-style-type: none"> - No som catòlics, però gràcies a l'esplai, coneix, per exemple, elements de la Setmana Santa. Vivim en una cultura que no és laica, i és per això que ja està bé que algú li expliqui com va tot això, perquè vivim aquí. - Valoro el fet d'anar a un museu, perquè jo he portat molt poques vegades a la meva filla a un museu. Està agafant una sèrie d'experiències que jo no li podria donar. - Han fet tallers que no farien a casa: fang, pintura cuina... Quan arriben a casa han fet coses amb les mans i això és molt important. - Anant al teatre s'endinsen en la cultura adaptada a la seva edat, cosa que per a mi és important. - A l'esplai se celebren totes les festes que poden ser importants dins la comunitat: Castanyada, carnaval, Sant Jordi...
EF2	<ul style="list-style-type: none"> - Fan tallers de mil coses, perquè els monitors són molt actius, i sempre fan alguna cosa diferent. - Fan jocs, balls, un munt de coses... - Ara s'expressa molt millor a l'escola, a l'hora de sortir a la pissarra, i ella abans tenia molta por escènica, i tot això és gràcies a l'esplai, per quan fan teatre o feu cançons que les han de cantar. Totes aquestes pors les ha anat superant mica en mica. - La nena pot desenvolupar la seva capacitat creativa. - Per Sant Jordi preparen punts de llibres, es fan moltes manualitats.
EF3	<ul style="list-style-type: none"> - Decoren fins i tot les parets de l'esplai. Decoren samarretes... - A l'hora d'expressar-se artísticament tenen una llibertat molt més àmplia que a casa o que no poden tenir a l'escola. Fan servir una sèrie de formats i de tècniques que a casa no podem oferir, o que hauríem de fer i que no ens atrevim. - Van a veure exposicions.
EF4	<ul style="list-style-type: none"> - Treballen la creativitat per fer disfresses quan és carnestoltes. - Fan manualitats per a les activitats solidàries. - Treballen diverses festes populars: carnaval, castanyada, el Nadal. - Fan sortides a museus. - A les tardes, quan estan a Barcelona, van molt pel barri. - A l'esplai de vegades fan representacions de teatre, sobretot per Nadal i final de curs i anem els pares a veure-ho.
EI1	<ul style="list-style-type: none"> - Fem tallers, plastilina, dibuixem... - A l'esplai fem tallers que a casa no ens deixen i a l'escola tampoc. Ens embrutem molt quan pintem i això no ens ho deixen fer a cap lloc més que a l'esplai.
EI2	<ul style="list-style-type: none"> - Vam fer uns panellets que es van cremar i unes piruletes que em van agradar molt i després les vaig fer a casa. - Per carnaval vam fer un taller. - A l'esplai utilitzem molts materials "xulos" i diferents. - Vam fer una activitat sobre obres d'art.
EI3	<ul style="list-style-type: none"> - També fem tallers. Alguna vegada hem posat arròs dins d'un globus i un joc amb un got de plàstic i una pilota de plastilina. - Un dia van venir els castellers i ens van ensenyar com és la seva roba, com es puja, què és la pinya... - A moltes colònies o excursions representem una obra de teatre.
EMO1	<ul style="list-style-type: none"> - Amb les manualitats s'enseny a ser més hàbil. - Amb els centres d'interès s'enseny a cultura. - Aquesta competència es treballa, per suposat en les manualitats i en el desenvolupament dels diferents centres d'interès.
EMO2	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai es duen a terme tallers on es fan diferents manualitats, es reciclen diferents elements... - Quan fem tallers intentem potenciar la seva creativitat i psicomotricitat fina, de manera que a l'escola, si tenen tallers de plàstica o tasques creatives les duguin a terme millor. - Al potenciar que l'alumne tingui major creativitat, això ha de repercutir en el funcionament del seu cervell i en la seva vida escolar. - Moltes vegades també fas que s'imaginin una situació, potenciant la seva creativitat i imaginació. - S'intenta explicar i transmetre les tradicions i valors culturals. - A l'esplai es duen a terme excursions i colònies a llocs i pobles molt diversos.

EMO3	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai es duen a terme excursions d'un dia o de cap de setmana, tallers, dinàmiques de grup... - Fem moltes manualitats de tipus diferents. - Intentem celebrar molt les festes populars i que participin tant els monitors, com els infants i les seves famílies. Celebrem la Castanyada, el Carnaval on fem una rua pel barri, la festa de la primavera. Ens agrada molt conèixer amb els infants i les seves famílies alhora.
EMO4	<ul style="list-style-type: none"> - Fem una sortida al trimestre. A més a més, intentem sortir sempre fora de l'esplai, a conèixer la ciutat, fins i tot anar a altres ciutats. Es fan activitats per moure'ns per les ciutats. - Fem tallers. Quan acaba l'esplai fem diferents racons, on els infants es poden apuntar: manualitats, guitarra... - Sempre que hi ha alguna festa popular fem algun taller o alguna activitat.
ED1	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai fem tallers. Es potencia la creativitat dels infants. - Es potencia molt l'"art lliure", és a dir, no marcar-los pautes. L'objectiu és allò que s'ha de construir, per exemple un pot per a llapis, però el com i la manera la poden escollir ells: la forma, com decorar-lo... - L'altre dia vam fer com un espectacle on havien de preparar un telenotícies i, per grups, havien de decidir quin apartat feien, escriure tot el guió, escenificar-ho, havien de fer el vídeo... - Intentem implicar-los molt en les festes del poble, tradicions i cercaviles. - A l'esplai fem gimcanes pel poble, excursions, sortides a la muntanya.
ED2	<ul style="list-style-type: none"> - Amb els tallers volem desenvolupar la psicomotricitat i que aprenguin que amb materials que tenen a l'abast poden fer-se alguna cosa que necessitin. També treballem el tema del reciclatge. - L'esplai influeix més en temes de medi ambient, i l'expressió oral i del seu cos, que no pas, per exemple, en matemàtiques. - A l'esplai fem obres de teatre. - A l'esplai fem jocs pel barri i en altres espais de la ciutat, on han de conèixer monuments. Gimcanes on han de saber perquè aquella plaça té aquell nom o a qui està dedicada aquella escultura.
EME1	<ul style="list-style-type: none"> - Dins del camp artístic, tant l'escola com l'esplai utilitza diferents recursos, diferents formes d'expressió. - Conèixer i apreciar altres cultures. Afavoreix que a l'esplai ho tenen més a mà. I la creativitat, la imaginació. - Es fan diferents centres d'interès, projectes i activitats que fomenten la creativitat i la imaginació.
EME2	<ul style="list-style-type: none"> - Es fan sortides, tallers, s'interacciona amb coses que passen en un moment concret, que estan passant en la societat. Es treballa més àmpliament que a l'escola.
EE1	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai és un espai educatiu, de trobada per a infants, adolescents i joves, on s'educa a través d'eines tan poderoses i atractives com el joc, la música, les danses, les cançons, les sortides, sortides a la natura, els tallers, les vetllades, les colònies, els grans jocs... - Les activitats expressives són típiques de l'esplai: el teatre, la pintura, les manualitats. I això és un tipus de llenguatge. - L'infant treballa des de l'expressió, des de la comunicació artística, la pintura, gràfics, el plasmar coses, la part creativa i imaginativa també s'incentiva. - La part cultural està molt present a l'esplai. Es generen uns espais d'aprenentatge de la pròpia cultura, però també vénen molts nens de fora i es propicia la relació intercultural, el coneixement d'altres cultures.
EE2	<ul style="list-style-type: none"> - La creativitat, l'expressió plàstica, l'expressió corporal es treballa molt a l'esplai. Potser no tant com visitant museus, però sí des de la pròpia creació artística. - A l'esplai difícilment fas dos o tres dissabtes seguits dins del local. Surts a la plaça, surts al carrer, agafes el metro, vas al barri dels costats, és a dir, conèixer la teva pròpia ciutat o barri.

CB3 TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL	
EF1	
EF2	
EF3	- No sabia dir cap activitat que hagin fet relacionada amb aquest tema.
EF4	- A l'esplai no poden ni portar rellotge. - No jugar amb màquines, l'ordinador ni mirar la tele en aquella estona, això està molt bé.
EI1	- A l'esplai no fem cap activitat relacionada amb els ordinadors ni les tablettes, perquè no en tenim.
EI2	
EI3	- Podem portar el mòbil, però no ens el deixen fer servir. No tenim tablettes ni ordinadors.
EMO1	- A l'esplai som més tradicionals. El tema digital és una aspecte que es toca molt poc amb els infants.
EMO2	
EMO3	- Intentem no fer servir les noves tecnologies.
EMO4	- Està totalment prohibit fer servir tauletes, ordinadors o mòbils.
ED1	- Es fa alguna cosa relacionada amb les xarxes socials amb els joves de l'esplai, però amb els infants de primària no.

ED2	<ul style="list-style-type: none"> - Sobretot treballem que a l'esplai les noves tecnologies no siguin prioritàries, que aprenguin que hi ha altres maneres de comunicar-se. Utilitzem alguna cosa si s'han de gravar cantant una cançó, per exemple, però en moments molt puntuals. - Aconseguir desconnectar de tot el món que t'envolta i que no ho trobis a faltar: la necessitat d'estar en contacte amb els mòbils.
EME1	<ul style="list-style-type: none"> - El tractament digital i les matemàtiques crec que a l'escola es treballa i a l'esplai no.
EME2	
EE1	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai és un lloc diferent, un entorn on no hi ha "plays", ni mòbils. - Parlar de l'esplai i noves tecnologies és una cosa que encara costa, perquè l'esplai està arrelat a uns hàbits i tradicions de passar-ho bé amb pocs recursos. L'esplai es mou amb pocs recursos econòmics. L'esplai és aprofitar qualsevol cosa que tinguis al voltant... Caldria introduir eines tecnològiques dins l'esplai, però això sense recursos és difícil.
EE2	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai té reptes amb les noves tecnologies. - Als esplais costa trobar-hi ordinadors, tot i que no sé si això és negatiu. Són espais poc digitalitzats. Això té coses que segurament són negatives, però també en té de positives. - He viscut molts debats de monitors que prohibien portar els mòbils als esplais. Jo crec que amb el temps anem venen aquest primer rebuig i cada vegada s'està treballant més. Si els nens porten el mòbil a l'esplai, anem a treballar-ho, anem a donar eines, fent alguna activitat amb el "google maps", gimcanes on rebin pistes per "WhatsApp"... - Ens anem adaptant, però costa. Entre altres coses perquè no hi ha recursos per disposar de material. Al final el mòbil entra a l'esplai perquè l'infant el porta de casa i els ordinadors no entren perquè no hi ha recursos per tenir-los.

CB4 COMPETÈNCIA MATEMÀTICA	
EF1	- No es fan matemàtiques, però els nens poden preguntar i troben respostes. No és només anar a jugar.
EF2	- En les mates potser no els ajuda, perquè és una cosa molt quadrada i quadriculada.
EF3	- L'orientació espacial. A l'escola es dediquen molt a fer numeració i altres aspectes del currículum, i el tema de l'orientació espacial és molt més menor. Amb l'esplai queda ben compensat. Una activitat que els encanta és, a partir d'un objecte de poc valor que els donen, al llarg de la tarda multiplicar el seu valor a través del canvi. Van de persona en persona, canviant els objectes. S'adonen que ha estat a partir de molts canvis de poc valor que això ha anat augmentant.
EF4	- Segur que treballen mesures quan preguntes quants metres o quants quilòmetres queden fins arribar a tal lloc.
E11	
E12	- Vam fer una activitat per equips que havíem d'encertar coses d'un joc de lògica.
E13	- Hem anat al Parc de la Sedeta a fer una activitat que havíem d'investigar un crim que havia fet un senyor.
EMO1	
EMO2	- Algunes vegades fem enigmes, i això implica una aplicació de la lògica matemàtica.
EMO3	- En algun moment de l'activitat potser sí que cal emprar la lògica matemàtica per resoldre alguna cosa, o fer servir els números.
EMO4	- Fem algunes activitats de lògica, de pensar i raonar, tot i que tampoc són les més destacades.
ED1	- No ens posem a fer sumes i restes, però si es fa una activitat on s'han d'aconseguir deu fulles i després les han d'intercanviar per una altra cosa, doncs ells els números els tenen presents. Han de saber el valor de les coses.

ED2	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai influeix més en temes de medi ambient, i l'expressió oral i del seu cos, que no pas, per exemple, en matemàtiques. - A través d'algun joc segur que treballem les matemàtiques. - A colònies fem olimpíades que van per punts i van tenint els números al cap, però potser les matemàtiques és un dels aspectes que treballem menys.
EME1	<ul style="list-style-type: none"> - El tractament digital i les matemàtiques crec que a l'escola es treballa i a l'esplai no.
EME2	<ul style="list-style-type: none"> - La competència matemàtica es treballa en la gestió del temps, proves que et puguis trobar, i en situacions quotidianes que potser no sembla que facis servir les matemàtiques, però sí que ho estàs fent: mesurar una cosa, pesar una cosa, fer un taller i comptar alguna cosa. No es treballa d'una manera tan explícita com tenint un full de sumes, però sí d'una manera més aplicada.
EE1	<ul style="list-style-type: none"> - Les matemàtiques porten lligades tot el tema del raonament lògic, les seqüències, fins i tot les operacions bàsiques o la geometria, el càlcul. I tot això a l'esplai s'utilitza.
EE2	<ul style="list-style-type: none"> - Les matemàtiques es treballen aplicades al dia a dia. Potser no fas funcions, potser no fas grans coses, però el fet de fer un pressupost per a una activitat és la traducció pràctica de les matemàtiques que es treballen a l'escola. El càlcul de distàncies si estàs fent alguna prova o si estàs fent les típiques olimpíades, com a monitor es pot aprofitar aquest context per treballar continguts matemàtics. Falta que els monitors hi incideixin, però la possibilitat de fer-ho hi és.

CB5 COMPETÈNCIA D'APRENDRE A APRENDRE	
EF1	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai ajuda a pensar per tu mateix. En el moment que agafes confiança en tu mateix, també aprens a pensar per tu mateix. - És valorat allò que penses, no estàs dins d'una massa com a l'escola. A l'esplai s'individualitza més a les persones. - Quan el nen sent seguretat, agafa autoestima i pot aprendre a aprendre. - El fet d'anar de colònies i haver-te de fer càrrec de tu mateix i de les teves coses, també serveix a l'hora d'estructurar-te el cap i ajuda a organitzar el teu temps, la teva agenda..., per on començaré i per on acabaré. - Jo volia que ella s'acceptés a sí mateixa. Té més confiança en el seu cos, més confiança a l'hora d'expressar-se, a l'hora de narrar. - Era molt tímida i tenia problemes a l'hora de sortir a la pissarra, d'expressar-se... La mestra m'ha comentat que ha millorat a nivell d'expressió verbal i sobretot a nivell de convivència. - Han fet tallers que no farien a casa: fang, pintura cuina... Quan arriben a casa han fet coses amb les mans i això és molt important. - A l'esplai hi ha més temps per fer allò que no es pot fer a l'escola: pots riure una mica més, tot es tracta amb un sentit de l'humor diferent. Pot relacionar-se d'una forma lúdica amb altres nens un dissabte a la tarda.
EF2	<ul style="list-style-type: none"> - El meu fill petit (1r EP) té problemes i l'esplai l'ha ajudat a què a poc a poc vagi superant aquests problemes. Té una deficiència en el seu desenvolupament i arrel de l'esplai, i perquè així m'ho ha comentat la seva senyoreta, hem aconseguit moltes coses: es relaciona amb nens, accepta moltes coses que abans no acceptava, no agafa aquelles rabietes impressionants... - Fan tallers i moltes coses que fa a l'esplai, després les ha de fer a l'escola i ja va amb una seguretat de dir, jo això puc fer-ho o ho sé fer, sense la por d'equivocar-se. La nena pot desenvolupar la seva capacitat creativa. - Han fet un taller de contes on els fan llegir, inventar un conte i que sigui coherent, i això a l'hora de fer un treball de llengua li va molt bé. - Arran d'anar a l'esplai és més organitzada. - L'esplai transmet molta serenitat a l'hora de fer les coses. - Ara s'expressa molt millor a l'escola, a l'hora de sortir a la pissarra, i ella abans tenia molta por escènica, i tot això és gràcies a l'esplai, per quan fan teatre o feu cançons que les han de cantar. Totes aquestes pors les ha anat superant mica en mica. - La nena pot expressar-se, perquè després surt parlant del que ha fet i amb qui. - Venint a l'esplai pot explicar-li les seves intimitats o coses a alguna altra amiga que no sigui de l'escola, dins de l'edat que té. - I les colònies, se n'haurien de fer més seguides, perquè es tornen més autònoms. Abans no sabien fer-se una motxilla i ara ja no cal ni que em preocupi. I l'ajuda molt, ara s'arregla tota sola i a això l'ha ajudat l'esplai. - Es relaciona amb nens, accepta moltes coses que abans no acceptava. - Comenta molt totes les activitats que fa a l'esplai.
EF3	<ul style="list-style-type: none"> - És la base de l'esplai. És el que segur que a l'escola no se sap fer de la mateixa manera. A l'hora de gestionar ells el material que tenen, la informació que tenen. Tenen un camp molt ampli per desenvolupar-se. - A l'esplai fan activitats de coneixença personal, activitats de conèixer-se ells mateixos i els seus gustos, com són, els seus caràcters, d'una manera diferent a la que ho poden fer a l'escola o a d'altres activitats extraescolars més esportives que puguin fer. - A l'esplai es treballa molt l'autonomia, els ajuda a prendre decisions i a agafar responsabilitats. - L'esplai ajuda a gestionar les emocions i els temes personals. - Decoren fins i tot les parets de l'esplai. Decoren samarretes... - A l'hora d'expressar-se artísticament tenen una llibertat molt més àmplia que a casa o que no poden tenir a l'escola. Fan servir una sèrie de formats i de tècniques que a casa no podem oferir, o que hauríem de fer i que no ens atrevim. - Ha demostrat que prioritza l'esplai davant d'altres activitats que podrien semblar més espectaculars. - A l'esplai es pot fer el mateix d'una manera més engrescadora. L'esplai és una extensió de l'escola que vam triar. - En les sortides de cap de setmana o de colònies s'han de gestionar, els més grans fins i tot les

	<p>excursions que faran aquells dies. També s'han d'organitzar el llit, els menjars, les motxilles.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abans d'una sortida s'han d'organitzar per poder demanar als pares que comprin allò que necessiten i no tenen.
EF4	<ul style="list-style-type: none"> - Treballen la creativitat per fer disfresses quan és carnestoltes. - Indirectament veuen que hi ha una planificació: al matí farem això, a la tarda allò altre... D'igual manera a les tardes d'esplai saben que hi ha un horari i que a tal hora han d'haver fet tal cosa perquè vénen els pares. - Ell, arran de l'esplai, ha après a organitzar-se, perquè sap que si marxa de cap de setmana amb l'esplai, divendres ha de deixar fets els deures, en comptes de jugar, perquè diumenge arriba molt cansat.
EI1	<ul style="list-style-type: none"> - Aquest any vam fer una activitat que era com el gran dictat, i a les proves havíem d'escriure paraules, ens deien paraules i les havíem de lletrejar. - Fem tallers, plastilina, dibuixem... - A casa els pares ens fan més coses que a l'esplai ens hem de fer nosaltres, com doblegar la roba, preparar-nos la motxilla... - És un lloc on ens divertim molt, perquè juguem, fem colònies, excursions, estem amb els amics que són molt amables...
EI2	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai he après a pronunciar algunes paraules una mica estranyes i el que signifiquen, i quan m'ho pregunten a l'escola em sento una mica més llesta. - Per carnaval vam fer un taller. A l'esplai utilitzem molts materials "xulos" i diferents. - A les colònies m'he de preparar jo la motxilla i sóc una mica més independent jo ara. - M'agrada anar a l'esplai, perquè m'ho passo bé. Jugo, estic amb els meus amics, em ric molt.
EI3	<ul style="list-style-type: none"> - Hem anat al Parc de la Sedeta a fer una activitat que havíem d'investigar un crim que havia fet un senyor. - A moltes colònies o excursions representem una obra de teatre. - M'agrada anar a l'esplai perquè és divertit i tens més amics.
EMO1	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai facilita la comunicació. - Amb les manualitats s'ensenya a ser més hàbil. Amb els centres d'interès s'ensenya una cultura. - Amb el pas del temps a l'esplai, els infant van adquirint molta més autonomia en el dia a dia. Aprenen el que han de fer i el que és adequat. - Amb els joc s'ensenya el respecte, es treballa la competitivitat...
EMO2	<ul style="list-style-type: none"> - S'intenta que l'infant en el futur sigui una persona més capaç per fer front, no només a ell mateix, sinó a la vida. - Sobretot a les colònies hi ha unes determinades rutines que sempre es compleixen. - L'esplai s'encarrega de potenciar les capacitats de l'infant. - S'intenta potenciar aquelles habilitats que fan que l'infant es pugui valdre per sí mateix. - Es fan activitats competitives, que no són les que més es fan, jocs on els infants competeixen entre ells, ja sigui de manera individual o en grup, com en un partit de futbol. - Quan fem tallers intentem potenciar la seva creativitat i psicomotricitat fina, de manera que a l'escola, si tenen tallers de plàstica o tasques creatives les duguin a terme millor. - Es potencia que es comuniqui amb la resta, es relacioni amb els altres. S'afavoreix l'assoliment de determinades habilitats o coneixements de l'escola.
EMO3	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai provoca sentiments d'alegria, diversió, coneixement de noves persones, amics, activitats diverses. - A l'esplai els infants s'ho passen molt bé. Fem activitats molt diverses, perquè ho passin el millor possible. - No els ensenyem directament a estudiar, però sí que se'ls hi aporta la base de com fer moltes coses de l'escola. - Si reflexionem sobre un text, intentem que siguin ells els qui pensin per sí sols. - Ens agrada que ells mateixos siguin capaços de fer les coses sense l'ajuda del monitor el màxim possible. - Fem moltes manualitats de tipus diferents.
EMO4	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai s'ho passen bé, riuen, juguen, i el més important és que s'eduquen en valors. - Es treballa la responsabilitat, l'actitud vers un mateix, intentar controlar l'agressivitat. - Intentes que agafin uns hàbits, ja sigui d'estudi o de fer feina. Les excursions acostumen a caure amb els exàmens i sempre deixem unes estones per estudiar. Els monitors intentem ajudar en tot el que puguem. - Intentem no donar-ho tot mastegat i dir als nens el que han de fer, sinó que se'ls hi diu el que

	<p>han d'aconseguir i s'intenta que siguin ells els qui pensin què han de fer per aconseguir-ho.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fem tallers. Quan acaba l'esplai fem diferents racons, on els infants es poden apuntar: manualitats, guitarra...
ED1	<ul style="list-style-type: none"> - Totes les activitats tenen un rerefons, uns objectius, es treballen les necessitats del grup en funció de la seva edat. - Jo sóc qui sóc bàsicament per l'esplai. T'ensenyava unes coses que no les aprendries si no hi vinguessis. Va més enllà de formació curricular i t'ensenyava uns valors, unes responsabilitats i un compromís que moltes vegades l'escola en això es queda curta. - A principi de curs, cada grup de monitors pregunten als seus infants què volen fer, què els interessa i a partir d'això i de les necessitats que nosaltres també veiem fem un projecte educatiu que sigui interessant per a ells i que els hi motivi. - Es potencia que ells mateixos tinguin interès per les coses, que es motivin a l'hora de fer les coses i que vulguin aprendre. - A l'esplai fem tallers. Es potencia la creativitat dels infants. - Es potencia molt l'"art lliure", és a dir, no marcar-los pautes. L'objectiu és allò que s'ha de construir, per exemple un pot per a llapis, però el com i la manera la poden escollir ells: la forma, com decorar-lo... - A l'esplai es marquen unes rutines a seguir i s'exigeix un compromís, ja que hi ha un horari que s'ha de complir, han de portar el fulard... - L'esport és molt competitiu. L'esplai és tot el contrari. A partir de la competitivitat s'ensenyava tant a guanyar com a perdre.
ED2	<ul style="list-style-type: none"> - A través del joc i dinàmiques s'ensenyava als infants un seguit de valors o de temes educatius que nosaltres considerem importants, per tal que puguin conviure en societat, aprenguin i construeixin les seves idees i ho fem a través d'aquests mitjans, no tant llibres i feines escolars, sinó a través del joc, del coneixement de la natura... - Aprenen que al ser un grup gran els monitors no estaran sempre per tu, has d'aprendre a tenir el teu espai, a esperar que puguin estar per tu, tenir paciència... - Quan els infants porten uns anys a l'esplai es veu un desenvolupament. Hi ha coses que al principi no sabien gestionar i després d'un curs d'esplai ja es nota. - Aconseguir desconnectar de tot el món que t'envolta i que no ho trobis a faltar: la necessitat d'estar en contacte amb els mòbils. Que no et calgui ni la música, ni els pares ni el que sigui, però que t'ho passis bé i, inconscientment aprenguis.
EME1	<ul style="list-style-type: none"> - Els nens que van a l'esplai, en general tenen més facilitat per comunicar els seus pensaments. - Tenir confiança en sí mateix, l'autoconeixement. Sobretot es treballa que coneguin el seu propi potencial. Tot això es treballa de manera transversal en les diferents activitats. - Dins del camp artístic, tant l'escola com l'esplai utilitza diferents recursos, diferents formes d'expressió. - L'autonomia es treballa sobretot mitjançant les excursions, colònies..., perquè es troben en uns llocs, on han de desenvolupar aquesta competència i a l'escola no ho fan: fer-se el sac... Responsabilitats que ni a casa ni a l'escola les tenen, perquè no es crea aquesta necessitat.
EME2	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai aprenen a gaudir de les estones que tenen lliures, des de molts àmbits i punts de vista diferents. - L'esplai fomenta l'autonomia de l'infant, el saber desenvolupar-se sense que hi hagi algú que li digui el que ha de fer, prendre decisions, opinar lliurement, saber el que està bé i el que està malament. - L'esplai aporta la part de reflexió que és un treball que no es fa prou a l'escola. - A l'esplai es desperta la necessitat de voler llegir per motius diferents als escolars. - Es treballa d'una manera no tan explícita com a l'escola. No s'ensenyava a fer un resum, però hi ha situacions que es viuen a l'esplai que després es poden transportar a la vida escolar. Si allò l'infant ja ho ha viscut li serà més fàcil. - Pot haver-hi una prova que consisteixi en memoritzar una frase feta. Aquí ja està emprant un recurs que farà servir a l'escola per aprendre les taules o el que sigui. Ja sap com memoritzar. - A l'esplai aprenen estratègies a través del joc que els hi seran útils a l'hora d'aprendre. - En situacions concretes o en algunes activitats l'esplai dóna el temps d'explicar com et sents, que t'ha passat, com ho has viscut... I explicar-ho en un ambient de confiança on l'infant pot expressar-se sense sentir-se avaluat. Això fa que quan ha d'explicar alguna altra cosa o els seus sentiments ja té un bagatge personal. - Nens que els hi costa molt la relació amb els altres, que els hi costa molt acceptar quan perden..., els hi dius als pares que el portin a un esplai i a poc a poc hi ha un canvi.

EE1	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai té un component lúdic, de passar-ho bé, de gaudir. - L'esplai té un component d'aprenentatge, d'estratègies, de presa de decisions, de compromís. - L'esplai predisposa positivament a l'infant a les relacions, a l'entorn, a aprendre, a tenir curiositat. - Hi ha activitats que et porten inevitablement a llegir i escriure, a expressar. - L'infant treballa des de l'expressió, des de la comunicació artística, la pintura, gràfics, el plasmar coses, la part creativa i imaginativa també s'incentiva. - És un element molt intrínsec de l'esplai. Aprendre a aprendre és una cosa molt bàsica de l'esplai. L'esplai és una escola d'aprenentatge. Fomenta el ser autònom, el buscar-se la vida, anar de colònies sense els pares, prendre decisions d'una manera lliure... L'esplai t'ensenya constantment. - Hi ha uns més grans i uns més petits que em fan aprendre, hi ha uns vincles positius, emocionals amb els altres que m'estan ajudant a formar la meva identitat, i això s'envolta d'uns valors diferenciats que estan incidint en la meva integralitat.
EE2	<ul style="list-style-type: none"> - Aprenentatges que he fet a l'esplai els he emprat després professionalment. - Veure marxar un infant de campaments, pujar a l'autocar o al tren el primer dia i al cap de 14 dies quan torna i va amb el seu pare no és el mateix. Han passat una sèrie de coses durant aquells dies: més coneixement d'un mateix i de l'entorn, molta vivencialitat en tot el que es fa... - El creixement personal que fan els infants i joves en les activitats d'esplai és molt gran. El fet de compartir coses amb els altres, el treball en equip, pensar en els altres i no en un mateix, prioritzar el col·lectiu per sobre de l'individu i el conèixer a un mateix, jo qui sóc en relació amb els altres. - La creativitat, l'expressió plàstica, l'expressió corporal es treballa molt a l'esplai. Potser no tant com visitant museus, però sí des de la pròpia creació artística. - El procés d'aprenentatge es treballa a l'esplai, de fer conscient als infants que si no saps una cosa la pots aprendre i quins passos has de seguir per adquirir algun coneixement o aquesta consciència. - Si actues t'equivoques i si t'equivoques n'aprens. - Un esplai és una associació que educa a través del joc.

CB6 COMPETÈNCIA D'AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL	
EF1	<ul style="list-style-type: none"> - La gran importància de les colònies és l'autonomia que un agafa. Sobretot en aquestes edats, perquè els pares moltes vegades no deixem que els fills siguin autònoms, ens avancem a allò que ells puguin fer. - Jo volia que ella s'acceptés a sí mateixa. - Era molt tímida i tenia problemes a l'hora de sortir a la pissarra, d'expressar-se... La mestra m'ha comentat que ha millorat a nivell d'expressió verbal i sobretot a nivell de convivència. - Tenia més confiança en el seu cos, més confiança a l'hora d'expressar-se, a l'hora de narrar. En el moment que agafes confiança en tu mateix, també aprens a pensar per tu mateix. - Quan el nen sent seguretat, agafa autoestima i pot aprendre a aprendre. - El fet d'anar de colònies i haver-te de fer càrrec de tu mateix i de les teves coses, també serveix a l'hora d'estructurar-te el cap i ajuda a organitzar el teu temps, la teva agenda..., per on començaré i per on acabaré.
EF2	<ul style="list-style-type: none"> - Hi ha coses que li agraden més i d'altres no tant, però d'això es tracta, que allò que no li agrada pugui arribar a entrar-li. - El meu fill petit (1r EP) té problemes i l'esplai l'ha ajudat a què a poc a poc vagi superant aquests problemes. Té una deficiència en el seu desenvolupament i arrel de l'esplai, i perquè així m'ho ha comentat la seva senyoreta, hem aconseguit moltes coses: es relaciona amb nens, accepta moltes coses que abans no acceptava, no agafa aquelles rabietes impressionants... - Jo recomano l'esplai 100%, sobretot si és un nen tímid, que li costa relacionar-se, va molt bé. - I les colònies, se n'haurien de fer més seguides, perquè es tornen més autònoms. Abans no sabien fer-se una motxilla i ara ja no cal ni que em preocupi. I l'ajuda molt, ara s'arregla tota sola i a això l'ha ajudat l'esplai. - Arran d'anar a l'esplai és més organitzada. - L'esplai fa que siguin autònoms, perquè quan van de colònies ella comenta que tenia el llit perfecte, les seves coses recollides... - Abans no es relacionava amb altres perquè era més agria i ara és més extravertida, més oberta. Tot i que encara continua sent molt selectiva, ha trencat aquella barrera d'esquerpa. Ara és més propera i això ho notem a casa, amb els cosins, quan va al poble.
EF3	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai fan activitats de coneixença personal, activitats de conèixer-se ells mateixos i els seus gustos, com són, els seus caràcters, d'una manera diferent a la que ho poden fer a l'escola o a d'altres activitats extraescolars més esportives que puguin fer. - A l'esplai es treballa molt l'autonomia, els ajuda a prendre decisions i a agafar responsabilitats. - A l'esplai han de negociar entre ells o de vegades fan equips transversals i s'han de posar d'acord. - L'esplai ajuda a gestionar les emocions i els temes personals. - En les sortides de cap de setmana o de colònies s'han de gestionar, els més grans fins i tot les excursions que faran aquells dies. També s'han d'organitzar el llit, els menjars, les motxilles. - Abans d'una sortida s'han d'organitzar per poder demanar als pares que comprin allò que necessiten i no tenen. - Una de les coses més importants de l'esplai és tenir confidents, gent en qui poder confiar. - Amb les famílies no els deixariem entrar a una botiga i que preguntin què els hi donen per una altra cosa, com quan fan l'activitat de canviar objectes. D'aquesta manera estan interactuant de manera autònoma. Els monitors vigilen, però són els infants qui decideixen on anar i amb qui parlar: botigues, gent del carrer o, fins i tot, cases particulars. Han de parlar bé, amb educació i respecte, si volen que els atenguin. Porten a la pràctica el ser bons ciutadans. - En unes colònies, vam anar a buscar al seu germà unes hores abans que tornessin tots i ella, tot i ser més petita, ens va veure, ens va saludar, però es va voler quedar. Ens va dir que era l'hora d'esmorzar.
EF4	<ul style="list-style-type: none"> - Els més important que vagi a l'esplai és conèixer altres nens d'altres àmbits que no sigui l'escola, fer altres amics, que es faci més autònom, compartir, veure altres maneres de fer. - És més autònom, perquè des de petit s'ha d'encarregar ell de la seva motxilla, de fer-se les seves coses, del sac de dormir, de la roba. No estar pendent de si està la mare. - A l'esplai o a les colònies ha de rentar-se les dents, fer-se la motxilla, tenir cura de les seves coses personals, el seu menjar quan marxen fora... I tot això després es nota.

EI1	<ul style="list-style-type: none"> - Quan estem de colònies estem més sols, sense els pares, i ens hem de fer el llit nosaltres. A casa els pares ens fan més coses que a l'esplai ens hem de fer nosaltres, com doblegar la roba, preparar-nos la motxilla...
EI2	<ul style="list-style-type: none"> - A les colònies m'he de preparar jo la motxilla i sóc una mica més independent jo ara. - A l'escola fem treballs de grup com en l'esplai i jo em sento bé amb els companys i m'esforço, perquè se sentin a gust. - Fem coses en equip, en grup...
EI3	<ul style="list-style-type: none"> - A casa ajudo a fer coses que hem après a l'esplai. - A les colònies m'he de preparar jo la roba, el sac... - A les colònies m'he de fer jo la motxilla. - A moltes colònies o excursions representem una obra de teatre.
EMO1	<ul style="list-style-type: none"> - Amb el pas del temps a l'esplai, els infants van adquirint molta més autonomia en el dia a dia. Aprenen el que han de fer i el que és adequat. - Des de l'escola es valora que el nen de l'esplai és més obert, té més iniciativa i autonomia, la manera de compartir amb els companys. - A l'esplai també s'ensenyen tots aquests hàbits quotidians: a l'hora de menjar, parar taula...
EMO2	<ul style="list-style-type: none"> - Sobretot a les colònies hi ha unes determinades rutines que sempre es compleixen: s'intenta ensenyar a l'infant a portar una vida saludable, a complir determinades normes d'higiene... - S'intenta que l'infant en el futur sigui una persona més capaç per fer front, no només a ell mateix, sinó a la vida. - A l'esplai s'ensenya a estimar-se a un mateix. - Quan fem recollir als infants després d'una activitat els hi estem ensenyant unes normes d'ordre i, d'aquesta manera, es potencia que després a casa seva aquest infant reculli la seva habitació, o a l'escola ajudi al mestre a recollir. - Quan estem de colònies potenciem que els infants es dutxin cada dia, es rentin les dents, es rentin les mans abans de cada àpat i, d'aquesta manera, es potencia que en el seu dia a dia portin a terme aquestes normes d'higiene. - S'intenta que per sí sols els hi surti recollir les coses o preparar les coses per fer una activitat, o parar la taula. Ells aprenen el que s'ha de fer en cada moment de la vida quotidiana. - També s'intenta que cooperin i siguin generosos, per tal que puguin mantenir unes relacions més saludables amb la resta de gent del seu entorn, millors relacions socials.
EMO3	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai provoca sentiments d'alegria, diversió, coneixement de noves persones, amics, activitats diverses. S'ho passen molt bé! - L'esplai contribueix a què els infants puguin fer coses mitjançant altres recursos que puguin buscar per ells mateixos. Ajudar-los, perquè sàpiguen fer coses quan les hagin de fer sols en un futur. - Ens agrada que ells mateixos siguin capaços de fer les coses sense l'ajuda del monitor el màxim possible.
EMO4	<ul style="list-style-type: none"> - Es treballa la responsabilitat, l'actitud vers un mateix, intentar controlar l'agressivitat. - Intentes que agafin uns hàbits, ja sigui d'estudi o de fer feina. - Intentem no donar-ho tot mastegat i dir als nens el que han de fer, sinó que se'ls hi diu el que han d'aconseguir i s'intenta que siguin ells els qui pensin què han de fer per aconseguir-ho. - Quan van de colònies s'ho han de fer tot: la motxilla, el sac... I ho intenten fer tot bé. - Els mestres amb qui tinc contacte valoren molt positivament que els infants vagin a l'esplai. Consideren que estem fent alguna cosa molt positiva amb els nens i que fins i tot noten algunes diferències entre els que vénen i els que no: són més responsable, tenen actituds diferents...
ED1	<ul style="list-style-type: none"> - Jo sóc qui sóc bàsicament per l'esplai. T'ensenya unes coses que no les aprendries si no hi vinguessis. Va més enllà de formació curricular i t'ensenya uns valors, unes responsabilitats i un compromís que moltes vegades l'escola en això es queda curta. - A principi de curs, cada grup de monitors pregunten als seus infants què volen fer, què els interessa i a partir d'això i de les necessitats que nosaltres també veiem fem un projecte educatiu que sigui interessant per a ells i que els hi motivi. - A l'esplai es marquen unes rutines a seguir i s'exigeix un compromís, ja que hi ha un horari que s'ha de complir, han de portar el fulard... - L'autonomia a un nivell més assistencial es treballa molt de colònies: han de saber vestir-se, tenir la seva habitació endreçada... - Aprenen a controlar-se davant del grup i a regular les seves emocions. - A l'esplai es potencia l'autonomia dels infants a nivell pràctic molt més que a l'escola.

ED2	<ul style="list-style-type: none"> - Treballem valors de cooperació, treball en equip, el fet que el que tu fas implica a tot el grup, aprendre a compartir, a tenir cura de l'espai que t'envolta. - Un infant que ha estat en un esplai es nota. Sobretot en el cooperar, el saber compartir, el no mirar només per tu, sinó mirar pel grup. - Es treballa molt més que a l'escola la vessant emocional i tot el tema dels valors, que potser a l'escola passen més desapercibuts o es treballen d'una manera més superficial, perquè han de seguir un temari molt més d'aprenentatges quantitatius: llengües, matemàtiques... A l'esplai és diferent. - Aprenen que al ser un grup gran els monitors no estaran sempre per tu, has d'aprendre a tenir el teu espai, a esperar que puguin estar per tu, tenir paciència... - Quan els infants porten uns anys a l'esplai es veu un desenvolupament. Hi ha coses que al principi no sabien gestionar i després d'un curs d'esplai ja es nota. - S'intenta donar responsabilitats a cada nen, que vegin que això aporta alguna cosa al col·lectiu. - A l'escola no crec que es desenvolupin tant a un mateix, l'autonomia.
EME1	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai es poden treballar de manera molt eficaç les qüestions emocionals, l'autoconeixement, l'autoestima, el respecte als altres, l'assertivitat. - Anar a l'esplai serveix per ser més autònoms, per madurar. - L'esplai treballa l'autoconsciència, l'autoconeixement, la intel·ligència emocional... - L'autonomia es treballa sobretot mitjançant les excursions, colònies..., perquè es troben en uns llocs, on han de desenvolupar aquesta competència i a l'escola no ho fan: fer-se el sac... Responsabilitats que ni a casa ni a l'escola les tenen, perquè no es crea aquesta necessitat. - Anar de colònies possibilita que hagin de resoldre un seguit de problemes amb què es poden trobar en el seu entorn físic. Aquí entren els valors, poder argumentar la resolució dels problemes del teu entorn... - Els alumnes que participen a l'esplai veuen afavorida la seva intel·ligència emocional i les habilitats socials. - El treball col·laboratiu. Saber cooperar i dialogar.
EME2	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai es fomenta el treball en grup, la pertinença a un equip, a un conjunt, l'amistat, el compartir, el respecte als altres, la solidaritat... - Hi ha tota una part de la relació amb els altres que l'escola no hi arriba prou. A l'esplai es pot incidir més en com l'infant pot aprendre a relacionar-se de manera positiva amb els altres i a gaudir de la relació amb els altres. A l'escola sovint no hi ha prou temps per incidir en el treball de grup, en parar-nos a pensar en com som o com actuem amb els altres. - En situacions concretes o en algunes activitats l'esplai dóna el temps d'explicar com et sents, que t'ha passat, com ho has viscut... I explicar-ho en un ambient de confiança on l'infant pot expressar-se sense sentir-se avaluat. Això fa que quan ha d'explicar alguna altra cosa o els seus sentiments ja té un bagatge personal. - L'esplai fomenta l'autonomia de l'infant, el saber desenvolupar-se sense que hi hagi algú que li digui el que ha de fer, prendre decisions, opinar lliurement, saber el que està bé i el que està malament. - Els infants que van a l'esplai, després són més autònoms que els altres. - L'infant a l'esplai s'ha d'espavilar bastant sol: S'ha de fer la bossa, ha de saber què porta, si va de colònies una setmana ha de saber quina roba porta, quina no porta, on té el sabó... I si no ho té s'ha d'espavilar per buscar un altre recurs. Després això a l'escola repercuteix en espavilar-se si ha de portar els deures, si no els ha de portar, i si no ho tenen, doncs s'espavilen. - Nens que els hi costa molt la relació amb els altres, que els hi costa molt acceptar quan perden..., els hi dius als pares que el portin a un esplai i a poc a poc hi ha un canvi. Aprenen a estar més tranquils, perquè a l'escola, moltes vegades, la part d'aprenentatge els condiciona molt i això fa que afecti a la relació amb els altres. - Quan marxés de colònies amb l'escola hi ha un abisme entre els infants que van a un esplai i els que no.
EE1	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai té un component afectiu i emocional de conèixer-se, d'aprenentatge, d'estratègies, de presa de decisions, de compromís. - Hi ha una part d'autonomia personal, d'hàbits bàsics (organitzar-se, ser autònom en l'alimentació, ordre), desenvolupar-se en aquelles coses que et posa la vida de manera quotidiana. A casa, el fet d'haver adquirit el valor del servei, de l'ajuda als altres, porta també a col·laborar, a entendre que les tasques domèstiques són fruit de la convivència i per tant hem de col·laborar, hem d'ajudar. Crec que aquí hi ha un element molt bàsic, molt inicial. - Quan hi ha impregnats una sèrie de valors hi ha uns sentiments, una empatia, una manera

	<p>d'entendre a l'altre que també fan partícips a d'altres infants que no van a l'esplai.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomenta el ser autònom, el buscar-se la vida, anar de colònies sense els pares, prendre decisions d'una manera lliure... - Sentir-te lliure, fer-se càrrec d'un mateix, adquirir uns hàbits, relacionar-se de manera lliure i autònoma. Tot el que passa a l'esplai és aprenentatge. - Hi ha uns més grans i uns més petits que em fan aprendre, hi ha uns vincles positius, emocionals amb els altres que m'estan ajudant a formar la meva identitat, i això s'envolta d'uns valors diferenciats que estan incidint en la meva integralitat.
EE2	<ul style="list-style-type: none"> - Veure marxar un infant de campaments, pujar a l'autocar o al tren el primer dia i al cap de 14 dies quan torna i va amb el seu pare no és el mateix. Han passat una sèrie de coses durant aquells dies: més coneixement d'un mateix i de l'entorn, molta vivencialitat en tot el que es fa... - El creixement personal que fan els infants i joves en les activitats d'esplai és molt gran. El fet de compartir coses amb els altres, el treball en equip, pensar en els altres i no en un mateix, prioritzar el col·lectiu per sobre de l'individu i el conèixer a un mateix, jo qui sóc en relació amb els altres. - Entendre que forma part d'una comunitat amb altres persones, i que ell o ells és una més. A l'esplai s'aprèn a pensar en els altres i tot el que això comporta: l'empatia i posar-se en el lloc de l'altre, resoldre conflictes més enllà dels interessos d'un mateix, buscant opcions de consens, tenir un esperit crític. - Anar a l'esplai els afavoreix molt la dinàmica de treball en grup a l'escola. - És de les coses que més es treballa a l'esplai: que els infants siguin autònoms, que puguin tenir una opinió pròpia, donar la seva opinió.

CB7 COMPETÈNCIA EN EL CONEIXEMENT I LA INTERACCIÓ AMB EL MÓN FÍSIC	
EF1	<ul style="list-style-type: none"> - Fan activitats al carrer, es relacionen amb el medi. - Fan excursions a llocs que els pares no els portaríem mai (muntanya, pobles...). - A l'esplai pot relacionar-se d'una forma lúdica amb altres nens un dissabte a la tarda. Si no hi anés, es relacionaria amb mi o amb els fills dels meus amics, però ella on se sent de veritat que pertany a un grup és a l'esplai. Volia que la meva filla es trobés en un ambient diferent de solidaritat.
EF2	<ul style="list-style-type: none"> - En l'assignatura de medi sí que ajuda anar a l'esplai, perquè quan van de colònies estan en el medi i coneixen i esbrinen coses. - Ha descobert unes certes herbes, han fet bosses aromàtiques, els hi ha ensenyat camins, les estrelles, cançons de nit, i tot això dins del medi natural. - Crec que quan fan a l'escola la classe de medi hi ha coses que ella ja les ha viscut. - La vam apuntar a l'esplai perquè es desenvolupés en un altre àmbit que no fos el que ella sempre té de l'escola, el parc i els mateixos amics.
EF3	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai fan activitats de coneixença de l'entorn. - A l'esplai duen a terme moltes descobertes a partir de gimcanes i jocs de pistes que fan dins i fora de l'esplai, pel barri i, quan surten de cap de setmana o de colònies, a la casa. - A les colònies descobreixen molt el lloc on han estat. De petits vénen amb els aglans i les pedretes que han collit i expliquen la font on han arribat. - La nena no té gaire bona orientació i gràcies als jocs de pistes que fan a l'esplai, de vegades quan anem d'excursió aplica coses que han fet a l'esplai. - L'esplai ofereix un àmbit que no està cobert, o que al menys descobreixo com cobrir-lo d'aquesta manera.
EF4	<ul style="list-style-type: none"> - Una vegada al mes fan una excursió. - A les activitats van pel barri. - D'excursió solen anar a pobles. A l'hivern dormen a altres esplais o a cases de colònies i quan fa més calors algunes vegades ho fan amb tendes de campanya. - A les sortides caminen per la muntanya i el bosc, fan jocs... Quan és per pobles coneixen el poble. - Nosaltres no tenim casa fora. És important el fet de conèixer altres llocs, anar a la muntanya... - Han fet sortides en bici, iniciació a l'escalada... - Treballen molt el respecte a la natura i el reciclatge. - L'ajuda a medi, perquè moltes vegades explica coses que ha après al bosc amb l'esplai. - A les tardes, quan estan a Barcelona, van molt pel barri. Un dia van al mercat i han de preguntar a les parades... Han fet diverses activitats per conèixer el barri. De vegades quan també els hi ha tocat parlar amb gent dels pobles, depenen de la prova o del que facin. - A l'esplai també fan esport, caminen, es mouen en transport públic, van per la muntanya, bici, han fet iniciació a l'escalada... - L'alternativa a això és que passen moltes hores enganxats a les màquines i que és més productiu això. Fan coses amb gent de la seva edat i controlats. Penso que és més sa que altres àmbits. No jugar amb màquines, l'ordinador ni mirar la tele en aquella estona, això està molt bé.
E11	<ul style="list-style-type: none"> - És un lloc on ens divertim molt, perquè juguem, fem colònies, excursions, estem amb els amics que són molt amables...
E12	<ul style="list-style-type: none"> - M'agrada anar a l'esplai, perquè m'ho passo bé i abans els dissabtes eren un avorriment estant amb la mare. Jugo, estic amb els meus amics, em ric molt.
E13	<ul style="list-style-type: none"> - Anem d'excursió a molts llocs. - De vegades anem d'excursió amb tendes a la muntanya. - Fem activitats que ens amaguen coses entre les plantes, a la muntanya, i després les hem de trobar. - Hem anat al Parc de la Sedeta a fer una activitat que havíem d'investigar un crim que havia fet un senyor.

EMO1	<ul style="list-style-type: none"> - Es treballa molt el respecte vers la natura i conviure en ella. - Què millor pot fer un infant un dissabte a la tarda que jugar i fer activitats amb altres nens i passar-ho d'allò més bé, abans que estar tirat al sofà.
EMO2	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai es duen a terme excursions i colònies a llocs i pobles molt diversos. - Sobretot a les colònies hi ha unes determinades rutines que sempre es compleixen, per exemple, s'intenta ensenyar a l'infant a portar una vida saludable, a complir determinades normes d'higiene... També es fomenten activitats físiques i esportives a favor d'una vida saludable i s'intenten ensenyar coneixements de la natura, per tal que aprenguin a respectar-la, a reciclar... - Quan estem de colònies potenciem que els infants es dutxin cada dia, es rentin les dents, es rentin les mans abans de cada àpat i, d'aquesta manera, es potencia que en el seu dia a dia portin a terme aquestes normes d'higiene. - Quan estem de colònies, no només es relacionen amb l'espai físic de la casa, sinó també amb la natura que l'envolta. A més a més, fem moltes excursions. - Es treballa molt la interacció i respecte pel medi ambient. - A l'esplai es duen a terme tallers on es fan diferents manualitats, es recicla diferents elements... - Si juguen a futbol, milloren les seves capacitats físiques. - En uns temps en què moltes vegades els infants i adolescents prefereixen passar la tarda en els centres comercials, l'esplai ofereix un oci alternatiu i diferent que no és nociu com la resta d'oci que s'acostuma a reproduir en la nostra societat, com el que es reproduceix en la televisió. S'intenta potenciar un oci que farà que al dia de demà els infants tinguin unes determinades actituds per fer front a la vida, amb unes millors condicions i uns valors més humans. - És molt difícil trobar un altre extraescolar que sigui tan integral com pot ser l'esplai.
EMO3	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai es duen a terme excursions d'un dia o de cap de setmana, tallers, dinàmiques de grup... - Fem moltes sortides a cases de colònies, a la muntanya, a la platja. - Fem sortides pel barri, agafant coses o ajudant a la gent. - Intentem motivar-los, perquè els hi agradi fer excursions a la muntanya i anem fent jocs pel camí. - Tot i que a l'esplai també es fa esport, a més a més es fan moltes altres coses que no es fan en els extraescolars esportius.
EMO4	<ul style="list-style-type: none"> - Fem activitat mogudes. Els nens necessiten moure's molt. Els petits es cansen ràpid d'estar quietos. Fent activitats mogudes es poden educar els mateixos valors, però de maneres diferents. - Fem una sortida al trimestre. A més a més, intentem sortir sempre fora de l'esplai, a conèixer la ciutat, fins i tot anar a altres ciutats. Es fan activitats per moure'ns per les ciutats. - Fem moltes activitats a la natura, però falta més interactuar amb ella: explicar els arbres, els ocells... - Per a mi l'esplai és una forma de vida. Una persona d'esplai un cap de setmana voldrà fer una excursió, mentre que d'altres voldran estar tirats al sofà. Creixes amb una mentalitat diferents. - A l'esplai el fa únics el conjunt de tot. Les colònies o els campaments, per exemple, són uns dies on desconnectes de tot i te n'oblides de tota la resta. No necessites res més.
ED1	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai s'aprèn a conèixer la natura... - A l'esplai fem gimcanes pel poble, excursions, sortides a la muntanya. - Estan acostumats a viure amb els videojocs, l'ordinador, la televisió... i amb el fet de fer uns jocs diferents, veuen que s'ho passen bé, fent coses diferents amb els amics. - Tenim molt a prop tant la muntanya com la platja, i tenim la sort de poder fer moltes excursions als dos llocs.
ED2	<ul style="list-style-type: none"> - Fem la nostra tasca a través, no tant llibres i feines escolars, sinó a través del joc, del coneixement de la natura... Adquireixen un munt d'aprenentatges que després a l'escola els hi serveix. - Treballem el fet de tenir cura de l'espai que l'envolta. - Amb els tallers volem desenvolupar la psicomotricitat i que aprenguin que amb materials que tenen a l'abast poden fer-se alguna cosa que necessitin. També treballem el tema del reciclatge. - L'esplai influeix més en temes de medi ambient, i l'expressió oral i del seu cos, que no pas, per exemple, en matemàtiques. - A l'esplai fem jocs pel barri i en altres espais de la ciutat, on han de conèixer monuments. Gimcanes on han de saber perquè aquella plaça té aquell nom o a qui està dedicada aquella

	<p>escultura.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Es treballa molt el coneixement de l'espai, on estan, el barri, les coses que hi ha al barri. Quan marxem de colònies o campament que coneguin l'espai, que el sàpiguen tractar amb respecte. - Aconseguir desconnectar de tot el món que t'envolta i que no ho trobis a faltar: la necessitat d'estar en contacte amb els mòbils. Que no et calgui ni la música, ni els pares ni el que sigui, però que t'ho passis bé i, inconscientment aprenguis. - Molts vénen amb fulls de derivació de l'escola, moltes vegades per problemes de socialització o perquè es considera que els ambient en què es mouen no són els adequats i que és millor que en comptes d'estar els dissabtes a la tarda amb els amics pel carrer estiguin en un espai on estiguin també al carrer, però amb més control i duent a terme unes activitats més pedagògiques.
EME1	<ul style="list-style-type: none"> - Tant a l'escola com a l'esplai s'interactua amb l'entorn. - Anar de colònies possibilita que hagin de resoldre un seguit de problemes amb què es poden trobar en el seu entorn físic. Aquí entren els valors, poder argumentar la resolució dels problemes del teu entorn...
EME2	<ul style="list-style-type: none"> - Aporta experiències vitals més obertes. Tot és més vivencial. A l'escola potser s'expliquen unes plantes, però a l'esplai s'han vist. - A través de les sortides i excursions es treballa molt el tema del mediambient i el reciclatge. - A l'esplai aprenen a gaudir de les estones que tenen lliures, des de molts àmbits i punts de vista diferents.
EE1	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai està emmarcat en el seu medi, el barri. En aquell barri hi ha altres persones que veuen el que fas i interaccions. L'esplai sempre tira del barri per fer activitats: les places dels pobles, els comerços del voltant... No hi ha un esplai que s'entengui sense aquest context immediat. - L'esplai utilitza la natura com a instrument d'aprenentatge: el respecte i estima vers la natura, el caminar. Conèixer la natura des d'una perspectiva essencial dins la vida dels éssers humans. - Tot el tema del reciclatge, el tema mediambiental, són coses que a l'esplai es treballen. - L'esplai és un espai educatiu, de trobada per a infants, adolescents i joves, on s'educa a través d'eines tan poderoses i atractives com el joc, la música, les danses, les cançons, les sortides, sortides a la natura, els tallers, les vetllades, les colònies, els grans jocs... - Un jove que té un interès en l'alcohol, el mòbil, la tecnologia... i actuarà de la mateixa manera que els altres que no van o no han anat a l'esplai perquè ha de ser així durant una època, però quan l'adolescent o el jove comença a definir la seva identitat aflora tot allò que s'ha treballat des de l'esplai i en aquell reconegut també es trobarà es situacions on aflorarà tot això. Hi ha un punt diferenciat en aquesta reacció o actitud del jove en el seu context més immediat. - L'esplai predisposa positivament a l'infant a les relacions, a l'entorn, a aprendre, a tenir curiositat. - A l'esplai es fa esport com als campus esportius.
EE2	<ul style="list-style-type: none"> - Veure marxar un infant de campaments, pujar a l'autocar o al tren el primer dia i al cap de 14 dies quan torna i va amb el seu pare no és el mateix. Han passat una sèrie de coses durant aquells dies: més coneixement d'un mateix i de l'entorn, molta vivencialitat en tot el que es fa... - L'escola està molt tancada dins les seves parets i li costa sortir i vincular-se en el seu entorn més immediat de barri de poble, en canvi els esplais, per la seva naturalesa, estan molt més enxarxades amb el que passa al seu entorn, molt més connectades. - L'esplai dona una visió més àmplia i diversa de la realitat, més enllà del que et diu el llibre de text. - A l'esplai difícilment fas dos o tres dissabtes seguits dins del local. Surts a la plaça, surts al carrer, agafes el metro, vas al barri dels costats, és a dir, conèixer la teva pròpia ciutat o barri. - Potser les corbes de nivell te les expliquen a l'escola, però les veus més a l'esplai. - Pel que fa la relació de l'esplai a la natura, hi és, tot i que es podria aprofitar molt més. Segurament perquè els monitors o monitores no necessàriament tenim aquesta formació ambiental i l'esplai és un fenomen molt urbà. - No ens considerem dins del que és oferta formativa més enllà de l'escola que apareix en els últims 15-20 anys per conciliar el tema familiar i laboral i per complementar potser la formació a l'escola. Nosaltres aquí marquem una diferència important. L'esplai juga un paper diferent. No té res a veure amb els altres extraescolars. Es tracta a l'infant d'una manera diferent. Les funcions específiques dels dos contextos, extraescolars i esplais, són molt diferents.

CB8 COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA	
EF1	<ul style="list-style-type: none"> - Aquesta és la més important. A l'esplai les coses s'han de decidir d'una manera democràtica, i encara que ells no sàpiguen que vol dir democràcia, en el dia a dia ho van entenent. - Les coses s'han de votar, s'hi ha d'estar d'acord, s'ha d'arribar a un consens i trobo que l'esplai aporta les eines perquè això passi. - Volia que la meua filla es trobés en un ambient diferent de solidaritat. - El que més m'agrada és que es relacioni amb nens de diferents escoles, que pensen diferent, que tenen cultures diferents i que sense tenir res a veure, ho tenen tot a veure. - Els monitors treballen molt bé el tema de la sociabilització dins de l'esplai, els principis bàsics de convivència, i ella ha canviat a millor. - A l'esplai, jo dono el que puc donar i rebo el que m'estan donant els altres. - Quan arriba de les colònies, para la taula, poses el dinar i et diu: "que bo que està, gracies!", "de res", demana disculpes, perquè li ha donat un cop amb la pilota a algú altre. Jo crec que a tot això ha contribuït molt l'esplai. - L'esplai aporta valors i convivència. - Era molt tímida i tenia problemes a l'hora de sortir a la pissarra, d'expressar-se... La mestra m'ha comentat que ha millorat a nivell d'expressió verbal i sobretot a nivell de convivència. - A l'escola hi ha molts nens que van a l'esplai i els valors de l'esplai agraden. - A l'esplai pot relacionar-se d'una forma lúdica amb altres nens un dissabte a la tarda. Si no hi anés, es relacionaria amb mi o amb els fills dels meus amics, però ella on se sent de veritat que pertany a un grup és a l'esplai.
EF2	<ul style="list-style-type: none"> - La vam apuntar a l'esplai perquè tingués més relació amb més nens que no fossin només els de l'escola i perquè es desenvolupés en un altre àmbit que no fos el que ella sempre té de l'escola, el parc i els mateixos amics. - Un esplai té més diversitat de poder conèixer a més nens. - M'agrada que vagi a l'esplai per la companyonia, que sàpiga compartir, sàpiga els sentiments dels altres nens, que comparteixi penúries, com jo dic, que vegi que no només ella es pot trobar en certs moments com tancada en sí mateixa. - Penso que tots els infants haurien d'anar a un esplai, perquè és una convivència com a l'escola, però en divertit. - Arran d'anar a l'esplai sap comprendre segons quins moments de l'escola. Abans tenia una sèrie de conflictes amb unes nenes de l'escola, perquè, segons el meu parer, no les acabava d'entendre, i arrel de venir a l'esplai, haver estat amb altres nenes i haver anat sentint i compartint experiències i convivències, ella ha sabut desenvolupar-se en aquest aspecte molt millor. - L'esplai és més de convivència, d'amistat, de relacions... A l'esplai són lliure i es comporten com són ells realment. - El respecte als altres, com vols que et respectin a tu. L'esplai transmet molta serenitat a l'hora de fer les coses. - Per Sant Jordi preparen punts de llibres, es fan moltes manualitats i, fins i tot, els més grans ho venen en una paradeta, perquè sàpiguen el valor dels diners i el que costa anar de colònies, i els més petits ho van veient i ho van captant. - Ella té certa consciència de l'actual situació que estem vivint i sap apreciar quan va de colònies l'esforç econòmic que fem els pares, i ella intenta col·laborar en alguna cosa. I tota aquesta conscienciació la treballen molt a l'esplai. - Quan tenim alguna entrevista amb la tutora de l'escola i els hi comentes que va a una esplai, et diu que li va molt bé, perquè a l'escola té un grup més tancat i que vagi a l'esplai es nota. - És que tot es fa entre tots i lluiten junts i això només ho poden fer a l'esplai. Jo ho trobo molt gratificant. La meua filla es relaciona amb els altres i no té problemes. - Abans no es relacionava amb altres perquè era més agria i ara és més extravertida, més oberta. Tot i que encara continua sent molt selectiva, ha trencat aquella barrera d'esquerpa. Ara és més propera i això ho notem a casa, amb els cosins, quan va al poble. I comenta molt totes les activitats que fa a l'esplai.
EF3	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai passa per davant de tot. Prefereixen anar a l'esplai, bàsicament, pel grup d'amics. Són una colla de veritat. Hi ha amics i "desamics", troben a tots els perfils dins les relacions personals. - Es treballen bàsicament els aspectes personals i humans. Les relacions que estableixen, tant amb els iguals, com amb els companys més i grans i més petits, i també amb els monitors, que són uns adults diferents d'aquells que viuen a casa o a l'escola. - A l'esplai han de negociar entre ells o de vegades fan equips transversals i s'han de posar d'acord. - El més important és que la comunicació no només es dona entre iguals, sinó també amb infants d'altres edats i els monitors. - Una de les coses més importants de l'esplai és tenir confidents, gent en qui poder confiar.

	<ul style="list-style-type: none"> - A mesura que van creixent formen un grup que queden fora de l'ambient de l'esplai, des de dins organitzen activitats per a fora. - Amb les famílies no els deixariem entrar a una botiga i que preguntin què els hi donen per una altra cosa, com quan fan l'activitat de canviar objectes. D'aquesta manera estan interactuant de manera autònoma. Els monitors vigilen, però són els infants qui decideixen on anar i amb qui parlar: botigues, gent del carrer o, fins i tot, cases particulars. Han de parlar bé, amb educació i respecte, si volen que els atenguin. Porten a la pràctica el ser bons ciutadans.
EF4	<ul style="list-style-type: none"> - Treballen els valors. - Els més important que vagi a l'esplai és conèixer altres nens d'altres àmbits que no sigui l'escola, fer altres amics, que es faci més autònom, compartir, veure altres maneres de fer. - Aprenen molt a compartir. Quan porten el dinar sempre han de portar alguna cosa per compartir amb els altres: olives, patates... - Es treballa molt el fet de tenir respecte pels altres. A l'esplai hi ha infants d'acollida, i aprenen que hi ha infants diferents que no viuen amb la seva família i que és un més del grup i que no passa res. - De vegades fan murals i pancartes per a activitats solidàries on han d'escriure. Fan manualitats per a les activitats solidàries. - També fan activitats perquè els infants animin als pares a donar sang. Fan recollida de diners per apadrinar infants, recollida de joguines al Nadal...
EI1	<ul style="list-style-type: none"> - Els monitors ens diuen que hem de ser amables amb els altres i que ens portem bé amb tots. - A l'esplai hi ha més temps lliure que a l'escola no tenim. Juguem amb els amics i parlem.
EI2	<ul style="list-style-type: none"> - Ara estic millor amb els companys i no els hi faltó al respecte, perquè a l'estar amb altres persones que no coneixes i que després et fas amiga, comprens que són iguals que tu i que no fa falta que les discriminis ni res. - M'agrada anar a l'esplai, perquè m'ho passo bé i abans els dissabtes eren un avorriment estant amb la mare. Jugo, estic amb els meus amics, em ric molt. - Quan anem de colònies hem de callar a l'hora d'anar a dormir per no molestar als altres. - A l'escola fem treballs de grup com en l'esplai i jo em sento bé amb els companys i m'esforço, perquè se sentin a gust.
EI3	<ul style="list-style-type: none"> - M'agrada anar a l'esplai perquè és divertit i tens més amics. - Quan vas a l'esplai et portes millor amb altres persones i fas nous amics. - Fem activitats i amb les activitats coneixes als altres. - Aprenem a ser amables i que no s'ha de ser egoista. - Pots ensenyar als amics activitats que hem fet a l'esplai. - A l'esplai parlo molt amb els amics i els monitors. - La companyonia també la treballem a l'esplai. Fem moltes activitats entre els diferents grups per conèixer-nos tots.
EMO1	<ul style="list-style-type: none"> - Els principals valors que es treballen són la companyonia, saber viure el dia a dia. No tan com a l'escola que ensenya a multiplicar o llengua, sinó valors més humans: respecte, amicitat... - Amb els joc s'ensenya el respecte, es treballa la competitivitat... - Respecte cap a les altres persones, l'empatia... Interioritzen tot això i és un bé per a la societat. - Empatia, respecte, compartir experiències, saber valorar el que hi ha i el que no hi ha, l'amicitat entre companys... - L'esplai facilita, per exemple, les relacions amb els amics, que siguin més oberts, que respectin els jocs a l'hora del pati, el respecte als professors o a casa, saber conviure amb els pares, germans o familiars, aprendre a recollir quan s'acaba una activitat. - S'ensenya a ser un bon ciutadà: creuar en verd i no en vermell, saber quins problemes hi ha a la societat i com ells podrien ajudar a canviar aquests problemes. - Des de l'escola es valora que el nen de l'esplai és més obert, té més iniciativa i autonomia, la manera de compartir amb els companys. - A les colònies aprens a saber conviure des de que et lleves fins que te'n vas a dormir.
EMO2	<ul style="list-style-type: none"> - L'educació en el lleure serveix per transmetre valors als infants i adolescents, i d'aquesta manera contribuir a fer una societat millor. - A l'esplai no només jugues amb els infants, sinó que intentes transmetre uns valors a partir del joc, és a dir, no els hi dius als nens allò que han de fer o com s'han de comportar, sinó que és a través del joc i del divertiment que l'infant acaba rebent uns determinats valors, i és a partir d'aquí que pots transformar determinats valors socials amb què no estàs d'acord, vols fer una societat millor. Fas front a aquells valors negatius i reproduïxes aquells que consideres positius per a la societat. - Intentem transformar aquells valors que considerem nocius per a la societat, com poden ser el consumisme, determinats estereotips, determinades formes de comportament, l'egoisme... Intentem transformar aquest valors dominants per d'altres de positius. D'aquesta manera s'intenta una cohesió social i el desenvolupament d'aquesta societat. Els valors socials que es treballen a l'esplai són la companyonia, el respecte, l'amor o estima al proïsme, la generositat, la cooperació, el respecte per la natura, estimar-se a un mateix...

	<ul style="list-style-type: none"> - En uns temps en què moltes vegades els infants i adolescents prefereixen passar la tarda en els centres comercials, l'esplai ofereix un oci alternatiu i diferent que no és nociu com la resta d'oci que s'acostuma a reproduir en la nostra societat, com el que es reproduceix en la televisió. S'intenta potenciar un oci que farà que al dia de demà els infants tinguin unes determinades actituds per fer front a la vida, amb unes millors condicions i uns valors més humans. - S'intenta que els infants reflexionin. Que tinguin una actitud reflexiva vers els valors socials i la societat en general. Que aprenguin a identificar els valors que són nocius per a la societat i els que són positius. - S'intenta ensenyar a l'infant que el més important no és el que un té sinó allò que comparteix, es potencien les relacions socials entre els membres del grup, fent que els infants siguin conscients que pertanyen a una col·lectivitat i per tant han de col·laborar a què el grup vagi a millor, qualsevol picabaralla pot anar en perjudici d'aquest col·lectiu. S'intenta fomentar el respecte vers els monitors i la resta de companys. - Aprenentatge de determinats valors socials, que fan que pugui tenir una vida més plena, respecte d'altres membres que integren la societat, en el sentit que alhora que s'aprèn a estimar a l'altre, a compartir, a ser generós, s'intenta que l'infant en el futur sigui una persona més capaç per fer front, no només a ell mateix, sinó a la vida. - Es fan activitats competitives, que no són les que més es fan, jocs on els infants competeixen entre ells, ja sigui de manera individual o en grup, com en un partit de futbol. També es fan activitats cooperatives on tots els infants han de col·laborar per tal d'assolir l'objectiu que es proposa en aquell joc. - S'intenta que infants que són molt tímids se socialitzin amb la resta, de tal manera que a l'escola o en la seva vida futura se sàpiga relacionar millor amb la resta de gent. Moltes vegades, aquest tipus d'infants vénen a l'esplai per recomanació de l'escola. - També s'intenta que cooperin i siguin generosos, per tal que puguin mantenir unes relacions més saludables amb la resta de gent del seu entorn, millors relacions socials. - Si la seva relació social és millor, de ben segur que es podrà desenvolupar millor en la seva vida acadèmica. - Es potencia que es comuniqui amb la resta, es relacioni amb els altres. Tot això repercuteix en què tingui respecte per la mestra, uns determinats valors. S'afavoreix l'assoliment de determinades habilitats o coneixements de l'escola.
EMO3	<ul style="list-style-type: none"> - Estàs donant uns valors educatius als infants. - Els pares valoren l'esplai, perquè els seus fills es relacionen amb altres infants i fan amics..., però crec que tampoc no veuen tot el que fem per canviar la societat. - L'esplai provoca sentiments d'alegria, diversió, coneixement de noves persones, amics, activitats diverses. S'ho passen molt bé! - A l'esplai es duen a terme excursions d'un dia o de cap de setmana, tallers, dinàmiques de grup... - Volem que els infants es relacionin entre ells, fent dinàmiques de relació entre tot el grup, que facin pinya, que puguin confiar en els altres. - L'esplai fomenta l'amistat, l'amor, el respecte vers els altres i vers allò que no es teu, el respecte entre ells, entre els companys d'altres grups i els monitors. - A l'esplai treballem com comportar-se en llocs públics, on hi ha més gent. - A l'esplai s'estan educant uns valors que l'escola no educa. L'escola té unes bases que han de complir. L'esplai pot anar canviant. S'ensenyava com fer un amic, com cuidar-lo... - Ens agrada molt conviure amb els infants i les seves famílies alhora. - Moltes vegades ajudem a Càritas o fem coses per a la Parròquia. Fem recollides de menjar. - Intentem treballar la vessant social, però encara ens agradaria fer-ho més. Intentem que els infants siguin conscients de la realitat que els envolta, però moltes vegades això costa.
EMO4	<ul style="list-style-type: none"> - Veig molta diferència entre els nens que són d'esplai i els que no. Valoren molt més les coses. - A l'esplai s'ho passen bé, riuen, juguen, i el més important és que s'eduquen en valors. - S'intenta que els nens que van a l'esplai es diferenciïn de la resta de la societat. S'intenta que estiguin un pas per endavant amb el tema dels valors. - Es treballa la responsabilitat, l'actitud vers un mateix, intentar controlar l'agressivitat. - Per a mi l'esplai és una forma de vida. Una persona d'esplai un cap de setmana voldrà fer una excursió, mentre que d'altres voldran estar tirats al sofà. Creixen amb una mentalitat diferents. - Cada vegada som més ganduls, ens agrada treballar menys i ens queixem més per tot. S'hauria de buscar el contrari. Tothom està molt acostumat a viure dels pares i a demanar alguna cosa i tenir-ho al moment. A l'esplai hem de portar que si volem alguna cosa ens l'hem de guanyar. - Intentem que els nens creixin ben educats: ceder el lloc a les persones grans, deixar passar primer... Intentem treballar tot això a l'esplai, perquè també ho facin fora. També intentem que els pares segueixin treballant fora de l'esplai els valors que nosaltres perseguim. - El tracte és molt més personal en un esplai. S'és molt més proper que a l'escola i hi ha més monitors per cada nen. A l'esplai hi ha més vincle entre infants i monitors i això és molt positiu. Els

	<p>monitors som un referent i moltes vegades els infants volem ser com nosaltres. Això té algun aspecte negatiu, però també en té molts de positius.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Moltes activitats que fem pel carrer consisteixen en què han de preguntar coses a la gent del carrer, interactuar amb ells. - S'intenta que coneguim altres realitats. Algunes vegades hem anat amb d'altres esplais diferents al nostre, tot i que no estan acostumats a veure segons quines coses molt diferents a com són ells. - Els mestres amb qui tinc contacte valoren molt positivament que els infants vagin a l'esplai. Consideren que estem fent alguns cosa molt positiva amb els nens i que fins i tot noten algunes diferències entre els que vénen i els que no: són més responsable, tenen actituds diferents... - Molts mestres recomanen l'esplai per a infants que tenen dificultats per relacionar-se, perquè saben que a l'esplai intentarem aconseguir que es relacioni amb altres nens i tingui el seu grup d'amics.
ED1	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai es ve a fer amics i a adquirir uns valors que són diferents a aquells que es troben en la societat actual: respecte, conèixer la natura, entendre allò que és diferent a tu. Són vivències i és una manera de viure. - A l'esplai aprenen a respectar-se, els més petits entre nens i nenes, i els més grans el fet d'incloure les diferències, treballar amb elles i veure-les com a una cosa positiva. - És positiu el fet que la tasca dels monitors sigui altruista. La societat veu que els monitors són un exemple per a la resta. Si els infants veuen que els monitors estan fent la seva tasca de manera altruista, potser això també els hi suggereix fer-ho. - A nivell local, la gent veu que es fan moltes activitats per al poble, diferents a aquelles que els infants estan acostumats. - Jo sóc qui sóc bàsicament per l'esplai. T'ensenya unes coses que no les aprendries si no hi vinguessis. Va més enllà de formació curricular i t'ensenya uns valors, unes responsabilitats i un compromís que moltes vegades l'escola en això es queda curta. - A l'esplai hi ha normes que estan tan integrades que ja no són normes, sinó maneres de fer i després això es trasllada a altres llocs. - A l'esplai es treballa el respecte per allò que és diferents, ajudar a altres persones. - L'esplai va més enllà de les competències bàsiques o cognitives que treballa l'escola, sinó que es treballen més els valors. - Quan sortim a fer una activitat pel carrer, ells mateixos han de saber les normes socials: mirar abans de creuar... Coses molt senzilles, però que s'han d'anar treballant.
ED2	<ul style="list-style-type: none"> - A través del joc i dinàmiques s'ensenya als infants un seguit de valors o de temes educatius que nosaltres considerem importants, per tal que puguin conviure en societat, aprenguin i construeixin les seves idees i ho fem a través d'aquests mitjans, no tant llibres i feines escolars, sinó a través del joc, del coneixement de la natura... - Treballem valors de cooperació, treball en equip, el fet que el que tu fas implica a tot el grup, aprendre a compartir, a tenir cura de l'espai que t'envolta. - Amb els més grans es fan més debats i dinàmiques de reflexió. Amb els petits també es fa d'una manera més lúdica. - Un infant que ha estat en un esplai es nota. Sobretot en el cooperar, el saber compartir, el no mirar només per tu, sinó mirar pel grup. - Intentem treballar com solucionar les seves problemàtiques com a infants, els organismes que ens governen a la societat... - Molts vénen amb fulls de derivació de l'escola, moltes vegades per problemes de socialització o perquè es considera que els ambient en què es mouen no són els adequats i que és millor que en comptes d'estar els dissabtes a la tarda amb els amics pel carrer estiguin en un espai on estiguin també al carrer, però amb més control i duent a terme unes activitats més pedagògiques. - Intentem treballar sobretot temes de cooperació, ajuda mútua entre companys.
EME1	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai és un espai lúdic, d'intercanvi de convivència on es treballen les habilitats de comunicació i sobretot les habilitats socials, de relació amb els altres. - A l'esplai es poden treballar de manera molt eficaç el respecte als altres, l'assertivitat... - A l'esplai s'ensenya a saber conviure i en acceptar les diferències dels altres, la diversitat, la tolerància... - L'esplai ajuda a conèixer i apreciar altres cultures. Afavoreix que a l'esplai ho tenen més a mà. Interactuar amb els altres i amb altres contextos culturals. Tenen relació amb altres persones que potser no són de la seva pròpia cultura. - Els nens que van a l'esplai, en general tenen més facilitat per fer amics, per comunicar els seus pensaments, per relacionar-se, en definitiva. - A l'esplai es posa més èmfasi en les relacions socials, ja que és un espai lúdic, mentre que el caràcter més d'aprenentatge de l'escola no ho permet. - El treball col·laboratiu. Saber cooperar i dialogar. - Les colònies juguen un paper molt important, perquè són més dies. S'han d'esforçar en entendre uns trets diferencials de les persones que tenen al seu voltant, acceptar la diversitat, saber

	<p>relacionar-se, resoldre problemes...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els alumnes que participen a l'esplai veuen afavorida la seva intel·ligència emocional i les habilitats socials. - Es recomana l'esplai a alumnes que tenen problemes per relacionar-se. Es recomana com una mica terapèutic. En general millora la seva comunicació. - A l'esplai no hi ha competitivitat, no es demana un rendiment. L'esplai no és tan competitiu com altres contextos.
EME2	<ul style="list-style-type: none"> - A l'esplai es fomenta el treball en grup, la pertinença a un equip, a un conjunt, l'amistat, el compartir, el respecte als altres, la solidaritat... - Hi ha tota una part de la relació amb els altres que l'escola no hi arriba prou. A l'esplai es pot incidir més en com l'infant pot aprendre a relacionar-se de manera positiva amb els altres i a gaudir de la relació amb els altres. A l'escola sovint no hi ha prou temps per incidir en el treball de grup, en pararnos a pensar en com som o com actuem amb els altres. - L'esplai persegueix gent més compromesa amb el món en què viu, amb la societat, perquè d'alguna manera, l'esplai es basa en el voluntariat. Se li transmet el fet de donar sense rebre res a canvi, res material. - Moltes vegades l'esplai està lligat a l'església i això ja implica un treball en valors vers la ciutadania i el respecte als altres. - És un espai on es treballa bastant les coses que passen a la societat. Hi ha un espai per pensar en què esta passant, les notícies que hagin pogut haver-hi... - Aprenen a estar més tranquils, perquè a l'escola, moltes vegades, la part d'aprenentatge els condiciona molt i això fa que afecti a la relació amb els altres.
EE1	<ul style="list-style-type: none"> - L'esplai és un espai educatiu, de trobada per a infants, adolescents i joves, on s'educa a través d'eines tan poderoses i atractives com el joc, la música, les sortides, la natura... - A través de la convivència estem treballant amb els infants. - L'esplai té un component social, conèixer els altres i relacionar-se, d'adquirir uns valors. - Els espais on s'educa en valors a les persones no són tan nombrosos. Durant tot el dia les persones reben uns inputs que li fan adquirir uns valors. El seu propi context més immediat: la família, l'escola facilitat aquests valors. Però espais on posar-los en pràctica o on directament aquests valors vagin en vena no hi ha tants. El poder tenir un espai on es posen en pràctica aquests valors, on hi ha aquest treball integral i on s'adquireixen totes aquestes estratègies et dona un producte: unes persones que han crescut el l'amistat, en la convivència, en la solidaritat, en el compromís, en una pressa de decisions coherent. I tot això fa incidència en la societat. El poder tenir persones compromeses en tots aquests nivells i amb aquests valors és un regal de la vida. Hi ha una sèrie d'habilitats, d'estratègies i competències que es desenvolupen en aquest context que no es desenvolupen en altres. - En altres entorns com seria l'escola l'esplai suposa una manera de relacionar-se diferenciada. Jo això ho noto molt a l'escola. Els nens que han tingut aquesta base en valors, aquesta base educativa tenen més facilitat en la relació, més espontània, on afloren aquests valors de la convivència, del perdó, de l'ajuda a l'altre. Això et dona un perfil de persona una mica diferent. A mesura que es fan grans aquesta mirada més generosa, més gratuïta cap als altres permet una manera d'entendre als altres, d'incloure als altres, de relacionar-se, d'una forma molt destacada i molt diferenciada. Quan hi ha impregnats una sèrie de valors hi ha uns sentiments, una empatia, una manera d'entendre a l'altre que també fan partícips a d'altres infants que no van a l'esplai. Un jove que té un interès en l'alcohol, el mòbil, la tecnologia... i actuarà de la mateixa manera que els altres que no van o no han anat a l'esplai perquè ha de ser així durant una època, però quan l'adolescent o el jove comença a definir la seva identitat aflora tot allò que s'ha treballat des de l'esplai i en aquell reconegut també es trobarà es situacions on aflorarà tot això. Hi ha un punt diferenciat en aquesta reacció o actitud del jove en el seu context més immediat. - L'esplai predisposa positivament a l'infant a les relacions, a l'entorn, a aprendre, a tenir curiositat. - La part cultural està molt present a l'esplai. Es generen uns espais d'aprenentatge de la pròpia cultura, però també vénen molts nens de fora i es propicia la relació intercultural, el coneixement d'altres cultures. - L'esplai possibilita conèixer i respectar els hàbits cívics del seu context: aturar-se per creuar el carrer, no córrer pel carrer, tenir cura, si van a una botiga demanar les coses d'una determinada manera. - Sortir de nosaltres mateixos i entendre que hi ha uns altres amb qui vivim, uns altres que hem de conèixer i saber relacionar-nos-hi. En tot el que és la dimensió més social, el fet d'implicar-nos en el nostre context, saber que existeixen diverses realitats, altres agents educatius, conèixer diverses professions. I l'esplai potencia tot això. - Al que més valor dono és a les competències relacionals, a com et mous amb els altres, com entens als altres, com els aculls, com et relaciones, com escoltes, com parles, com perdones als altres. - Una cosa que em sorprèn molt de l'esplai és que, tot i que hi hagi conflictes, els infants no es

	<p>barallen. Al pati de l'escola la feina és que no hi hagi una baralla.</p> <ul style="list-style-type: none">- Hi ha uns més grans i uns més petits que em fan aprendre, hi ha uns vincles positius, emocionals amb els altres que m'estan ajudant a formar la meva identitat, i això s'envolta d'uns valors diferenciats que estan incidint en la meva integralitat.
EE2	<ul style="list-style-type: none">- Des de l'esplai tenim com a objectiu educar persones perquè esdevinguin ciutadans i ciutadanes lliures.- Quan fem el plantejament educatiu per als infants dels nostres esplais, és un plantejament de posar totes les eines necessàries perquè aquests nens i nenes es generin una opinió pròpia, coneguin en món en què viuen, coneguin les diferents opcions que conviuen en aquest món, des del respecte, la tolerància, la convivència... I s'involucrin en el seu entorn, per ser elements actiu, per canviar aquelles coses que no els hi agraden. Que siguin agents actius del seu entorn. La contribució social és elevada.- Entendre que forma part d'una comunitat amb altres persones, i que ell o ells és una més. A l'esplai s'aprèn a pensar en els altres i tot el que això comporta: l'empatia i posar-se en ell lloc de l'altre, resoldre conflictes més enllà dels interessos d'un mateix, buscant opcions de consens, tenir un esperit crític.- A l'esplai coneixerà el moment en què viu i que transformarà el món. Podrà tenir converses sobre temes que li preocupen amb gent de la seva edat i amb gent una mica més grans que ells.- Coneixerà a altres nens i nenes que no són els mateixos que els de l'escola, que per a mi és un element important.- L'esplai dona una visió més àmplia i diversa de la realitat, més enllà del que et diu el llibre de text.- L'esplai és una escola de ciutadania on es treballa la participació i participar no és donar una opinió o que algú et deixi donar l'opinió, sinó que algú a l'altra banda t'escolti i poder realitzar coses. Vincular la capacitat de decidir a la capacitat d'actuar.- Nosaltres fem esplai per transformar el món i no per conciliar l'horari familiar. Venim d'una tradició en què grups de joves agafen grups d'infants i els eduquen en valors, en una determinada sensibilitat social, ètica... I això es fa fora de l'horari escolar.- Enlloc com a l'esplai l'infant té una relació de tu a tu amb l'adult. Això li permet tenir tota una sèrie de converses i d'espais per parlar de coses que és molt difícil de trobar fora de l'esplai.

ANNEX 7. ANOTACIONS OBTINGUES A LES OBSERVACIONS

En aquest annex s'inclou la selecció de les diferents anotacions obtingues a través de les observacions realitzades:

- **ANNEX 7.1.** Anotacions obtingudes a les observacions per activitats.
- **ANNEX 7.2.** Anotacions obtingudes a les observacions per competències.

ANNEX 7.1. Anotacions obtingudes a les observacions per activitats

CODI: OB1		TIPOLOGIA: Tallers	DATA: 11 gener 2014
L'activitat té lloc dins la tarda d'esplai, entre les 17:00 i les 19:30. El taller consisteix en elaborar una titella, prenent com a base una ampolla de plàstic gran. Aquesta es decora amb diversitat de material que els monitors ofereixen als infants, la majoria reciclat o de rebuig.			
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - Un dels monitors explica com es desenvoluparà el taller i dóna unes directrius sobre els passos a seguir. Els infants escolten aquestes explicacions. - Alguns infants parlen i no presten atenció a les indicacions dels monitors. Un monitor els fa constar la importància que escoltin si després volen fer bé el taller. - En el torn de preguntes, alguns infants volen parlar alhora sense respectar els torns de paraula. Els monitors intenten posar ordre a la situació. - Abans de començar el taller, cada infant ha de fer un dibuix del seu projecte de titella, així com una llista del material que necessitarà, per tal de no malbaratar-lo posteriorment. - Durant el taller, tant infants com monitors van comentant el seu desenvolupament. Molts infants, parlen entre ells, ja sigui sobre el taller o sobre altres temes. - A l'hora de recollir, els monitors donen les indicacions de com es farà. 		
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants confeccionen una titella amb les seves pròpies mans, cadascú segons el seu criteri i habilitats. - Els monitors donen unes indicacions bàsiques sobre el procés d'elaboració de la titella, però els infants són lliures d'escollir la majoria de característiques de la seva manualitat. - Per tal de dur a terme el taller, els infants poden escollir entre una gran varietat de material, tots ells de relatiu baix cost i molts reciclats o elements quotidians. - Al llarg del taller i al final d'aquest, els monitors valoren positivament totes les titelles. Es té més en compte el procés que el resultat final. - Al final del taller, tots els infants van veient les titelles del companys. Majoritàriament, i amb la col·laboració dels monitors, valoren positivament la tasca dels altres. 		
Tractament de la informació i competència digital			
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - Cada infant han de confeccionar la seva llista del material amb les quantitats adequades. Es treballen conceptes de capacitat, de mesura i fraccions. - Si necessiten més material del calculat inicialment, han de demanar al monitor la quantitat que creuen que necessitaran. - Molts infants van preguntant quanta estona els hi queda o quina hora és. D'aquesta manera, van calculant i distribuint el temps per a cada procés que han de seguir per acabar la seva titella. 		
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Abans de començar la seva titella, els infants han de planificar com la volen fer, els passos que seguiran, així com el material que necessitaran. - Es valora molt la creativitat a l'hora de fer la titella. Els monitors posen molt èmfasi en què sigui el més original possible. - Els infants han de regular i distribuir adequadament el temps que tenen, per tal d'acabar la seva titella. - Alguns infants demanen ajuda als monitors o a altres companys quan no saben o no poden fer alguna de les parts del procés. Els monitors proposen alternatives quan consideren que algunes cosa no està bé, però mai obligant a dur-les a terme. Es deixa molt que els infants actuïn lliurement i vagi autocorregint-se a partir dels errors i dificultats que es van presentant. - A aquells infants més dispersos o que constantment estan per altres coses, els monitors intenten acompanyar-los de manera especial, per tal que puguin centrar la seva atenció en l'elaboració de la titella. 		

<p>Competència d'autonomia i iniciativa personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cada infant, abans de començar, elabora el projecte de la seva titella. - S'intenta que cada infant elabori el seu projecte i la seva llista de material segons el seu criteri, i no tant seguint allò que fan els companys. - Es monitors valoren, motiven i encoratgen a què cada infant acabi la seva titella i no la deixi a mitges, dient que no ho sap fer, que no li surt bé, que està cansat, que no li agrada... - Els monitors guien la confecció de les diferents titelles, però són els infants qui decideixen com la volen fer. - En alguns processos, els infants rectifiquen quan els hi surt alguna cosa malament. Aprenen dels seus propis errors. - Al llarg de tot el taller, els monitors van recordant la importància d'anar recollint i netejant tot allò que ja no necessitem o que s'embruta. - Finalitzat el taller, cada infant té una responsabilitat a l'hora de recollir: rentar els pinzells, endreçar el material, netejar les taules i el terra... Els monitors intenten que tots participin pel bé del grup.
<p>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gran part del material que s'utilitza en el taller és reciclat o de rebuig: ampolles de plàstic, paper de diari, pots de iogurt, taps de plàstic... - Es posa molt èmfasi en no fer servir més material d'aquell que és estrictament necessari i no malbaratar-lo innecessàriament. - Al llarg de tot el taller, els monitors van recordant la importància d'anar recollint i netejant tot allò que ja no necessitem o que s'embruta. - Al final del taller, els monitors fan veure als infants la importància que la sala quedi tal com l'han trobada quan han arribat.
<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Durant el taller, tant infants com monitors van comentant el seu desenvolupament. Molts infants, parlen entre ells, ja sigui sobre el taller o sobre altres temes. - Alguns infants demanen ajuda als monitors o a altres companys quan no saben o no poden fer alguna de les parts del procés. - A aquells infants més dispersos o que constantment estan per altres coses, els monitors intenten acompanyar-los de manera especial, per tal que puguin centrar la seva atenció en l'elaboració de la titella i no molestin a la resta de companys. - Finalitzat el taller, cada infant té una responsabilitat a l'hora de recollir: rentar els pinzells, endreçar el material, netejar les taules i el terra... Els monitors intenten que tots participin pel bé del grup. - Al final del taller, tots els infants van veient les titelles del companys. Majoritàriament, i amb la col·laboració dels monitors, valoren positivament la tasca dels altres. - Els monitors intervenen davant de qualsevol mostra de rebuig vers les titelles dels companys amb menys habilitats manuals, posant l'èmfasi en l'esforç que tots han dut a terme.

CODI: OB2	TIPOLOGIA: Mediambient i natura	DATA: 14 abril 2014
<p>Dins el marc de les colònies de Setmana Santa, es duu a terme una excursió pels boscos del voltant de la casa des de mig matí fins a mitja tarda, conjuntament amb tots els grups de l'esplai. En aquesta excursió els infants, distribuïts en grups d'edats diferents, han d'anar recollint diferents objectes de rebuig que es van trobant pel camí (distribuïts prèviament pels monitors), els quals tenen assignada una puntuació determinada. Just en el lloc on es fa la pausa per dinar apareixen uns contenidors, cadascun d'un color diferent, i els infants han de decidir en quin d'ells hi dipositen els diferents objectes que han trobat durant el matí. Cada grup aconsegueix els punts dels objectes classificats correctament. Aquest punts se sumen a la resta de punts aconseguits al llarg de les diferents activitats de les colònies.</p>		
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - L'excursió és una molt bona ocasió per al sorgiment d'intercanvis comunicatius espontanis. - Al llarg de tot el camí, infants i monitors van xerrant i intercanviant comentaris constantment. Els interlocutors van variant cada cert temps, fet que possibilita la relació amb moltes persones d'edats diferents. - Al llarg del camí, els monitors proposen als infants la lectura d'alguns panells informatius, així com de les diferents indicacions. - Els infants discuteixen per posar-se d'acord sobre el contenidor en el qual han de dipositar els objectes de rebuig que han anat trobant al llarg del camí. - Els monitors demanen en tot moment que es respectin els torns de paraula, en el moment de dur a terme l'activitat dels contenidors. - A l'hora de dinar, els monitors donen alguna ordre de comportament i acoten els límits físics, dins dels quals es podrà jugar quan acabin. 	
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - En molts moments de l'excursió, infants i monitors conjuntament canten algunes cançons. Fins i tot, un monitor porta una guitarra per cantar cançons després de dinar. - Després de dinar, un grup d'infants de manera espontània duu a terme una dansa. 	
Tractament de la informació i competència digital		
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants van sumant mentalment els punts que s'atorguen amb cada objecte de rebuig ben classificat. - En moltes ocasions, els monitors pregunten als infants quin creuen que és el camí correcte, especialment al llarg de la tornada. Es treballa, doncs, la situació espacial. 	
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Abans de sortir, cada infant s'ha de fer responsable d'agafar tot allò que necessitarà al llarg de l'excursió: crema solar, gorra, cantimplora amb aigua, entrepans... Els monitors deixen una estona, perquè cada infant pugui preparar les seves coses. - Els infants gaudeixen del camí. Caminen de manera decidida, motivada i engrescada. Els monitors, en moments de decaïment, contribueixen a la ruta proposant diferents cants. - En moltes ocasions, quan els infants no volen seguir, els monitors els recorden la importància que té que s'esforcin per arribar fins al final. - En el moment del recompte de punts, alguns infants s'enfaden, ja que el seu grup no ha obtingut els punts esperats, perquè s'han equivocat de contenidor en alguns objectes de rebuig. Els monitors fan veure la importància de saber perdre i alegrar-se dels triomfs dels companys. 	
Competència d'autonomia i iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> - Abans de sortir, cada infant s'ha de fer responsable d'agafar tot allò que necessitarà al llarg de l'excursió: crema solar, gorra, cantimplora amb aigua, entrepans... Els monitors deixen una estona, perquè cada infant pugui preparar les seves coses. - A l'hora de dinar, es fa una rotllana per seure tots junts. Els monitors recorden i estan pendents que s'ha de dinar amb correcció i sense tirar cap paper al terra. L'espai ha de quedar, tal com s'ha trobat. - A l'hora de classificar els objectes de rebuig a cada contenidor, els infants que 	

	<p>configuren els diferents grups s'han de posar d'acord i treballar conjuntament.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els monitors recorden la importància de racionar l'aigua, per tal de tenir-ne al llarg de tota la sortida.
<p>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tota l'activitat es desenvolupa dins l'espai natural que envolta la casa de colònies. - Davant dues línies blanques i vermelles que se situen en un arbre, els monitors expliquen que corresponen a les marques identificadores d'un "GR". Els infants van seguint aquestes marques, fixant-se especialment quan el camí canvia de direcció. - En molts moments de l'activitat, algun monitor fa referència al soroll d'un ocell o a algun element de la flora o fauna local. Fins i tot, ens detenim davant una pell de serp, fet que causa molta sorpresa i curiositat per parts dels infants. - En tot moment, els monitors recorden la importància de no embrutar l'espai. Aquests avisos es fan constants en el moment de dinar. Just abans de marxar, els monitors no reprenen la marxa, fins que no s'ha recollit tota la brossa que quedava. Es fa molt èmfasi en què la muntanya ha de quedar igual o fins i tot més neta que com l'hem trobada. - Just abans de dinar es duu a terme l'activitat on els grups d'infants han de classificar en els contenidors corresponent els diferents objectes de rebuig que han anat trobant al llarg del camí. D'aquesta manera es recorda quin és l'ús de cadascun dels contenidors que podem trobar pels carrers segons els seus colors. - Tot i que l'excursió no és una activitat pròpiament esportiva, la seva naturalesa possibilita que els infants hagin de caminar i esforçar-se, fer exercici-físic. - Amb l'excursió, els infants prenen consciència de la importància de l'entorn natural. Les sortides a la muntanya són una alternativa a l'oci, moltes vegades, més sedentari.
<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En tot moment els infants s'animen entre ells, especialment els més grans als més petits que, fins i tot, els ajuden donant-los la mà quan cal. - Els infants discuteixen per posar-se d'acord sobre el contenidor en el qual han de dipositar els objectes de rebuig que han anat trobant al llarg del camí. - Mols infants comparteixen la seva aigua amb aquells que ja no en tenen. Val a dir que els monitors fomenten aquesta actitud, tot recordant la importància de racionar-la.

CODI: OB3		TIPOLOGIA: Activitats culturals	DATA: 15 febrer 2014
Aquesta activitat es va dur a terme al Teatre Guasch de Barcelona (C/ Aragó 140), on els infants van poder assistir a una obra de teatre musical, Rapunzel. L'observació es va dur a terme estrictament en aquells aspectes referits directament a la tipologia d'activitat analitzada, deixant de banda d'altres situacions més de quotidià com, per exemple, els desplaçaments.			
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns infants llegeixen el fulletó amb informació sobre l'obra de teatre que els hi han donat a l'entrada. - Durant l'obra de teatre, els infants han d'anar seguint els diferents diàlegs orals. - Al final de l'obra, mentre berenen, els monitors pregunten als infants la seva opinió sobre l'obra. Aquests van comentant la seva experiència, tot respectant els torns de paraula i l'opinió dels altres. 		
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Aprenen a valorar una manifestació artística, com és una obra de teatre. - Els infants gaudeixen, tot veient l'obra de teatre. Molts riuen i aplaudeixen. - Els nens presencien la representació d'un conte tradicional. - L'obra de teatre és musical. D'aquesta manera, els infants participen d'aquest tipus de manifestació artística, dirigida i adaptada a la seva edat. 		
Tractament de la informació i competència digital			
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants han de buscar el número de la filera i de la butaca que tenen assignat. Alguns d'ells necessiten l'ajuda del monitor. 		
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants han d'estar atents a l'obra de teatre, per tal de no perdre el fil, intentant no distreure's amb la resta de companys. - Els infants gaudeixen de l'activitat i es mostren motivats. Aplaudeixen alegrement i amb entusiasme. - Els infants gaudeixen, tot veient l'obra de teatre. Molts riuen i aplaudeixen. 		
Competència d'autonomia i iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> - Abans d'entrar al teatre els monitors indiquen als infants que hauran de comportar-se correctament i estar en silenci, per tal de no molestar a la resta de companys ni de persones que estiguin a la sala. - Els infants viuen i aprenen el funcionament i la dinàmica d'un teatre: la cua, el pas per la taquilla, l'acomodador, fer silenci, saludar als actors al final de l'obra... - Els infants gaudeixen, tot veient l'obra de teatre. Molts riuen i aplaudeixen. 		
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants aprenen a familiaritzar-se amb l'espai físic d'un teatre: fileres de butaques, escenari... - S'ofereix als infants un determinat tipus d'oci: el teatre. 		
Competència social i ciutadana	<ul style="list-style-type: none"> - Abans d'entrar al teatre els monitors indiquen als infants que hauran de comportar-se correctament i estar en silenci, per tal de no molestar a la resta de companys ni de persones que estiguin a la sala. - Al final de l'obra, mentre berenen, els monitors pregunten als infants la seva opinió sobre l'obra. Aquests van comentant la seva experiència, tot respectant els torns de paraula i l'opinió dels altres. 		

CODI: OB4	TIPOLOGIA: Gimcanes i grans jocs	DATA: 15 març 2014
<p>L'activitat té lloc dins la tarda d'esplai, entre les 17:00 i les 19:30. Es duu a terme una gimcana, per tal d'aconseguir l'olla amb el tresor que guarden els Leprechauns al final de l'Arc de Sant Martí. És per això que els infants, repartits en diversos grups, hauran de superar una prova per a cadascun dels 7 colors:</p> <ul style="list-style-type: none"> - BLAU: CADENA DE PARAULES. Per ordre, cada membre del grup haurà de dir un objecte de color blau, repetint abans tots els objectes que han dit la resta de companys. - VIOLETA: BOLES DE COLORS. Sense mirar, cada membre del grup haurà de treure una bola d'un pot. Se superarà la prova quan tots els membres hagin tret una bola de color violeta. Quan algú treu una bola d'un altre color s'ha de tornar a començar. - VERMELL: TASTAR ALIMENTS. Amb els ulls tapats, els membres del grup hauran de tastar i encertar aliments de color vermell. - GROC: BUSCAR OBJECTES. Tot el grup haurà de buscar i portar 5 objectes que siguin majoritàriament grocs. - MORAT: CONTRABANDISTA. Seguint la dinàmica del joc de l'aranya, els participants hauran de passar d'un costat a un altre de la xarxa unes cartolines de color morat. Els monitors seran qui ho impediran. Per torns, cada participant només podran passar una cartolina. Si són tocats pel monitor quedaran eliminats en aquella ronda. Superaran la prova quan tot l'equip hagi aconseguit passar 20 cartolines. - VERD: PINTAR I REPRESENTAR OBJECTES. Cada participant haurà de pintar un objecte utilitzant diferents tonalitats de verd. Tots els objectes s'enganxaran en una cartolina. Posteriorment, cada infant representarà el seu objecte a la resta del grup, tot fent mímica, i els altres l'hauran d'encertar. - TARONJA: OMLIM LA GALLEDA. Cada participant haurà de portar un got de plàstic ple de líquid taronja a la boca i sense torcar-lo amb les mans des d'un punt a un altre, tot fent un circuit. Se superarà la prova quan aconseguixin omplir la galleda que trobaran al final del recorregut. 		
<p>Competència en comunicació lingüística i audiovisual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Els monitors expliquen el funcionament general de l'activitat, mentre els participants escolten atentament. Tot i això, alguns infants xerren entre ells o no estan pel que han d'estar. Els monitors situats entre el grup d'infants els intenten fer callar. - En l'explicació de cadascuna de les diferents proves, l'acte comunicatiu és més fluït, ja que els grups d'infants són més reduïts. Els infants pregunten dubtes constantment sobre el funcionament de les proves. - Entre les diferents proves, els infants van mantenint converses espontànies, ja sigui per parlar sobre el desenvolupament de l'activitat o sobre altres temes. - En la prova de "tastar aliments", els membres del grup tasten aliments de color vermell i, posteriorment, anoten el seu nom. Al finalitzar les proves es llegeixen els fulls de tots els participants, per tal de comprovar les respostes. - En la prova "cadena de paraules" els participants han de demostrar un cert bagatge lèxic, per tal de cercar mots corresponents a objectes de color blau. 	
<p>Competència artística i cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En la prova "pintar i representar objectes" els infants han de pintar objectes quotidians amb diverses tonalitats de verd. Posteriorment es retallen i s'enganxen tots els objectes en una cartolina. Han de demostrar una certa creativitat, per tal que el mural final quedi bonic, ja que després el veuran la resta de grups. - En aquesta mateixa prova, "pintar i representar objectes", els infants han de fer ús de la mímica, és a dir, la seva expressió corporal, per tal de representar els diferents objectes. 	
<p>Tractament de la informació i competència digital</p>		
<p>Competència matemàtica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En les diferents proves, els infants van comptant les respostes correctes, o els objectes acumulats, per tal de saber si les superen o no. 	

<p>Competència d'aprendre a aprendre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En la prova "cadena de paraules" els participants han de fer ús de la seva capacitat memorística, per tal de recordar els objectes esmentats pels companys. - La capacitat lingüística es fa necessària en el desenvolupament de moltes de les proves. A més a més, també es fa palès l'ús d'altres capacitats d'aprenentatge com l'atenció, la concentració o la comprensió. - En les proves "pintar i representar objectes" o "cadena de paraules" es fa necessari un component imaginatiu i creatiu important. En la primera cal imaginar com serien objectes quotidians si fossin de color verd i després representar-los de la manera més entenedora possible. En la segona prova esmentada cal recordar objectes blaus que siguin originals, per tal que no hagin estat dits per altres companys. - Els infants corren engrescats amunt i avall de prova en prova. Val a dir que el component competitiu que té aquesta activitat els motiva a superar les proves de la manera més ràpida i correcte possible. - En algunes proves sorgeixen conflictes entre companys d'un mateix grup. En la prova "cadena de paraules" s'observa com moltes vegades s'enfaden quan a un company no se li acut cap paraula. També sorgeixen problemes en la prova de "tastar aliments" quan un membre falla, ja que se li recrimina que era un aliment molt fàcil d'encertar. Els monitors, en tots els casos, recorden que són un grup i que han d'actuar com a tal. Tots tenim dret a fallar i equivocar-nos i que en un altre moment ens pot passar a nosaltres. - Els infants s'han d'organitzar per tenir temps de fer les diferents proves. Si una prova està ocupada, han de buscar-ne una altra, però sempre intentant optimitzar el temps al màxim.
<p>Competència d'autonomia i iniciativa personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El desenvolupament de l'activitat suposa un estret treball en equip. Té un component competitiu, ja que el grup busca guanyar davant dels altres grups, tot i que per aconseguir-ho s'ha de treballar conjuntament amb els membres del mateix equip. Els monitors posen molt èmfasi en el fet que han d'anar sempre junts i que les diferents proves les han de superar conjuntament. No guanya un, sinó tot l'equip. - Els infants s'han d'organitzar per tenir temps de fer les diferents proves. Si una prova està ocupada, han de buscar-ne una altra, però sempre intentant optimitzar el temps al màxim. - En algunes proves sorgeixen conflictes entre companys d'un mateix grup. Fins i tot, algun participants plora enrabiada quan l'equip no supera alguna prova o no es fan les coses com ell vol. El monitor indica que plorar o enfadar-se no és el camí quan es duu a terme una tasca en equip.
<p>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tot i que no és l'objectiu principal de la gimcana, en algunes de les proves es fa necessari l'exercici físic. És el cas de "buscar objectes", "el contrabandista" o "omplim la galleda". Alguns infants de manera molt puntual es cansen o no volen seguir i els monitors, o fins i tot la resta de membres del grup, els encoratgen a esforçar-se i continuar. - En tot moment els monitors recorden que s'ha de respectar l'espai on es desenvolupa l'activitat, sense arrencar plantes ni embrutar el terra. - En la prova de "buscar objectes" una de les condicions és que no es pot portar cap flor ni element viu, si això suposa fer-ho malbé.
<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En algunes proves sorgeixen conflictes entre companys d'un mateix grup. En la prova "cadena de paraules" s'observa com moltes vegades s'enfaden quan a un company no se li acut cap paraula. També sorgeixen problemes en la prova de "tastar aliments" quan un membre falla, ja que se li recrimina que era un aliment molt fàcil d'encertar. Els monitors, en tots els casos, recorden que són un grup i que han d'actuar com a tal. Tots tenim dret a fallar i equivocar-nos i que en un altre moment ens pot passar a nosaltres. - En tot moment es fa molt èmfasi en el respecte vers els companys i el fet de no discriminar a cap membre del grup. Els monitors de seguida actuen davant el rebuig d'algun membre, alhora de configurar els grups. - Es fomenten valors com el respecte, la companyonia, l'amistat, la cooperació...

CODI: OB5	TIPOLOGIA: Música, dansa i expressió	DATA: 18 i 25 gener 2014
<p>L'activitat té lloc al llarg de dues tardes d'esplai, entre les 17:00 i les 19:30. En aquesta ocasió, i per tal de donar continuïtat al taller de titelles, dut a terme la setmana anterior, es proposa als infants, distribuïts en grups de 4 persones, preparar una representació de titelles.</p> <p>Durant la primera sessió, caldrà definir els personatges, escriure el guió, pensar la música i cançons que es faran servir i, finalment, assajar la representació.</p> <p>La segona sessió es destina a dur a terme les representacions amb tots els infants del grup, mentre un monitor enregistra les obres en vídeo, per tal de poder-les fer públiques a la pàgina web del centre i que les puguin veure les famílies.</p>		
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - Els diversos grups han de parlar i negociar per arribar a un acord sobre la representació de titelles a realitzar. - En diverses ocasions, els monitors fan èmfasi en què es respectin els torns de paraula entre ells i s'escoltin les opinions de tots els membres del grup. - Els infants escriuen el guió de manera lliure, sense gaires orientacions per part dels monitors, que només fan algunes aportacions quan els infants ho demanen o quan creuen oportú introduir alguna indicació. En cap cas es fa referència a l'ortografia ni a aspectes gramaticalment. - Els infant rellegeixen diverses vegades el guió que van redactant, per tal de millorar-lo i ampliar-lo. - Les diverses obres de titelles s'enregistren en vídeo, per veure-les posteriorment i penjar-les a la pàgina web de l'esplai. Tot i que els infants no tenen un paper gaire rellevant en aquesta tasca, s'interessen i es preocupen molt perquè el vídeo quedi bé, preguntant constantment als monitors com està sortint. - En un dels grups hi ha una nena marroquí novinguda. Tot i que no parla ni català ni castellà, els companys es fan entendre, per tal d'assignar-li un paper sense diàleg. A més a més, centren la seva obra en diversos aspectes de la cultura marroquí, per tal que la nena es mostri més contenta i integrada. Val a dir que els monitors ràpidament aproven aquesta decisió, però la proposta sorgeix directament dels propis infants del grup. 	
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants han de crear la seva pròpia obra de teatre amb titelles, intervenint en totes les parts del procés, fins a la seva representació davant del públic. - La pròpia obra inclou diverses cançons que els membres de cada grup decideixen i canten durant la representació. 	
Tractament de la informació i competència digital	<ul style="list-style-type: none"> - Un infant comenta que podrien escriure l'obra en un ordinador. El monitor contesta que només hi ha un ordinador en tot l'esplai per ús dels monitors destinat a la gestió del centre. Tot i això, es deixa la porta oberta a poder passar l'obra a net fora de l'esplai i portar-la per a la segona sessió, la de la representació. 	
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - L'obra de teatre ha de tenir una durada d'uns cinc minuts. D'aquesta manera, han d'anar calculant l'estona que necessiten per representar el guió plantejat, i anar ajustant els temps i la llargària del text. - Molts infants van preguntant quanta estona els hi queda o quina hora és. D'aquesta manera, van calculant i distribuint el temps que disposen per acabar la seva obra. 	
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Ens molts moments els infants de diversos grups es queixen que no ho saben fer o que no els hi surt. Els monitors sempre els encoratgen a tenir paciència, esforçar-se i seguir endavant. - Els monitors recorden en moltes ocasions el temps que els hi resta, així com les tasques que queden per fer. La majoria dels grups acaben, tot seguint l'horari indicat. - Tot i que en el moment de la representació poden llegir el guió, en els moments d'assaig els infants intenten aprendre de memòria el text. - En tot moment es treballa l'expressió lingüística, ja sigui per parlar amb la resta d'infants del grup o els monitors, o a l'hora de representar l'obra. - Els monitors demanen que l'obra sigui original i divertida. Val a dir que gairebé totes les obres presentades ofereixen un alt grau de creativitat. - Tot i que hi ha moments en què els infants no saben com continuar, a partir de la 	

	<p>idea d'un d'ells el grup es torna a engrescar ràpidament.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durant les representacions dels companys, els infants escolten activament, tot aplaudint i rient apassionadament.
<p>Competència d'autonomia i iniciativa personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns infants s'enfaden i, fins i tot, ploren perquè diuen que la resta de companys del grup no tenen en compte les seves idees. El monitor reconduïx la situació recordant que totes les idees són importants, tot i que de vegades no sempre s'ha de dur a terme la que un vol. - Ens molts moments els infants de diversos grups es queixen que no ho saben fer o que no els hi surt. Els monitors sempre els encoratgen a tenir paciència, esforçar-se i seguir endavant. - Els monitors recorden en moltes ocasions el temps que els hi resta i les tasques que queden per fer. La majoria dels grups acaben, tot seguint l'horari indicat. - El treball en equip és fonamental en aquesta activitat. Hi ha estones que treballen tots els membres conjuntament, i d'altres que es reparteixen les tasques a desenvolupar. - Cada participant s'ha de fer responsable d'enllestir les tasques individuals, en bé del grup. Algunes vegades, els monitors han de cridar l'atenció a algun infant que està jugant amb algun membre d'un altre grup, mentre els seus companys es queixen que no està per la feina.
<p>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic</p>	
<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En l'obra de teatre on participa la nena marroquí s'inclouen detalls sobre la seva cultura. Tot i que la comunicació amb la nena és difícil, el monitor proposa idees, per tal que l'obra tingui el sentit que li volen donar. Aquesta interacció intercultural es dona amb una major intensitat en el grup de la nena marroquí, tot i que després la seva obra de titelles es representa per a la totalitat d'infants, despertant la curiositat de la resta. - Els diversos grups han de parlar i negociar per arribar a un acord sobre la representació de titelles a realitzar. Han d'escoltar amb respecte les idees i opinions dels altres. - Cada grup prepara una obra per als companys, a l'hora que els companys l'estan preparant per a la resta. És per això que els monitors recorden la importància de comportar-se correctament durant les representacions, tot respectant als companys en tot moment, ens agradin més o menys les seves obres. - Alguns infants s'enfaden i, fins i tot, ploren perquè diuen que la resta de companys del grup no tenen en compte les seves idees. El monitor reconduïx la situació recordant que totes les idees són importants, tot i que de vegades no sempre s'ha de dur a terme la que un vol.

CODI: OB6	TIPOLOGIA: Activitat de reflexió	DATA: 14 desembre 2013
<p>En aquesta tarda d'esplai, els infants i monitors veuen la pel·lícula "Billy Elliot". Tot seguit, es duu a terme un debat dirigit pels monitors, que van formulant preguntes sobre aspectes rellevants de la pel·lícula, per tal que els infants aportin, intercanviïn i contrastin les seves opinions. Per acabar, en parelles o grups de tres, han de fer un dibuix amb un missatge que representi allò que més destacarien de la pel·lícula o el debat, allò que més els hi ha cridat l'atenció o que han après. Les diverses aportacions s'enganxen en un mural que quedarà com a decoració de la sala d'aquest grup d'infants.</p>		
<p>Competència en comunicació lingüística i audiovisual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mentre veuen la pel·lícula, els infants han d'anar seguint els diferents diàlegs orals. - Durant el debat, els infants han de comunicar-se oralment, tot expressant les seves idees i opinions. - Els infants intercanvien les seves opinions en el debat, i han de mantenir el torn de paraula. - Tots els infants han d'escoltar amb respecte les idees i opinions dels altres. - Els petits grups discuteixen entre ells per consensuar el dibuix i missatge amb què contribuiran al mural general. Algun grup té dificultats per trobar l'acord. - Per tal de fer el mural, han de comunicar els seus missatges de manera escrita. - Els infants llegeixen les idees dels companys expressades en el mural. 	
<p>Competència artística i cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants veuen una pel·lícula. - Entre tots, realitzen un mural que recull les reflexions del grup. 	
<p>Tractament de la informació i competència digital</p>		
<p>Competència matemàtica</p>		
<p>Competència d'aprendre a aprendre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants han d'estar atents a la pel·lícula per tal de, posteriorment, poder participar en el debat. - Els infants es mostren emocionats quan se'ls hi fa saber que veuran una pel·lícula. Tot i que estrictament el fet de veure la pel·lícula ho podrien fer i ho fan a casa seva, es mostren motivats per veure-la amb els amics. A més a més, també es mostren contents en el moment de fer el mural en grup. - Els infants han de gestionar-se, per tal d'acabar el seu missatge dins del temps establert. - Els monitors demanen que els murals siguin engrescadors i originals, per tal de captar l'atenció dels companys. 	
<p>Competència d'autonomia i iniciativa personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Els monitors recorden la importància de comportar-se correctament durant l'estona de la pel·lícula, per tal de no molestar als companys. - Els infants han de treballar en grup i negociar entre ells, per tal de decidir quina reflexió plasmaran en el seu missatge. - Després de fer el mural, cada infant ha de contribuir a recollir la sala. - En el debat posterior, els infants tenen un espai per comentar com s'han sentit i quins sentiments els hi ha despertat la pel·lícula: ràbia, tristesa, admiració... 	
<p>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic</p>		
<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Els monitors recorden la importància de comportar-se correctament durant l'estona de la pel·lícula, per tal de no molestar als companys. - Durant el debat, els infants intercanvien les seves opinions i han de mantenir el torn de paraula. Han d'escoltar amb respecte les idees i opinions dels altres. 	

	<ul style="list-style-type: none">- Els infants han de treballar en grup i negociar entre ells, per tal de decidir quina reflexió plasmaran en el seu missatge. Els monitors reconduïxen els conflictes que sorgeixen entre ells en l'elaboració dels murals.- Després de fer el mural, cada infant ha de contribuir a recollir la sala.- En el debat sobre la pel·lícula es reflexiona sobre els següents aspectes:<ul style="list-style-type: none">o Discriminació de gènere. Aspectes que considerem de nens i de nenes, i si això hauria de ser així (jocs, roba, colors, aficions, activitats...).o El valor de l'amistat. Ser amics de persones amb gustos diferents als nostres.o El respecte per tot tipus de manera de ser, de fer i de viure, sempre que no facin mal als altres.
--	--

CODI: OB7		TIPOLOGIA: Esports i jocs moguts	DATA: 22 març 2014
<p>L'activitat té lloc dins la tarda d'esplai, entre les 17:00 i les 19:30. Aprofitant l'arribada de la primavera i el bon temps, els monitors proposen anar al Parc Fluvial del Besòs (Santa Coloma de Gramenet), per tal de dur a terme tot un seguit de jocs moguts de caire tradicional.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El joc del mocador. - Arrencar cebes. - Tocar i parar. - Les tasses. - Matar conills. <p>L'activitat acaba amb un petit partit de futbol, amb els dos equips formats tant per infants com per monitors. Val a dir que l'observació es va dur a terme estrictament en aquells aspectes referits directament a la tipologia d'activitat analitzada, deixant de banda altres situacions més de quotidià com, per exemple, els desplaçaments.</p>			
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - Els monitors expliquen cadascun dels jocs abans de començar, tot i que molts d'ells són sobradament coneguts per part dels infants. - Moltes vegades es fa difícil que els participants escoltin les indicacions dels monitors, més pendents de jugar que d'altra cosa. - En moltes ocasions de conflicte sobre una acció concreta dels jocs, els monitors intenten que siguin els propis infants els que arribin a un acord. Val a dir que en la majoria de les ocasions es fa imprescindible la intervenció de l'adult. 		
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Es desenvolupen diversos jocs de caire popular. 		
Tractament de la informació i competència digital			
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - Abans de començar el partit de futbol, dos nens mesuren a passes la distància entre els pals de les porteries. - Abans de començar el partit de futbol, els infants compten el número de jugadors, comproven si són parells o senars i es reparteixen en els dos equips. - En alguns dels jocs es fa ús de la numeració i el càlcul mental per saber quants membres queden a cada equip o qui va guanyant. 		
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Sorgeixen innumerables conflictes en diversos moments dels jocs. Ens molts casos, aquests vénen motivats per la no acceptació de la derrota, fet que tenen molt present els monitors. Moltes vegades conviden als infants a què deixin de jugar si no estan disposats a perdre. "Per guanyar s'ha de saber perdre" i "qui es posa a jugar tant pot perdre com guanyar" són les dues idees més repetides al llarg dels jocs. - Hi ha jocs que no desperten un gran interès per part d'alguns dels participants, però sí que agraden molt a d'altres. Els monitors posen molt èmfasi en què són un grup i que han de mostrar interès per tots els jocs, per respecte als companys. No sempre ens agrada molt tot el que fem, però hem d'intentar passar-ho el millor possible tots junts. - Molts jocs com el del mocador, les tasses, matar conills..., requereixen atenció i concentració, per part d'assolir l'objectiu proposat. - Per tal de jugar correctament als jocs que no coneixen es fa imprescindible escoltar amb atenció i comprendre les diferents normes que indiquen els monitors. 		
Competència d'autonomia i iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> - Es duen a terme jocs de caire competitiu individual i d'altres de tipus competitiu en equip. En els jocs en equip els monitors intenten que cooperin tots conjuntament, sense menystenir a aquells infants sense unes capacitats físiques gaire notables. - Hi ha moments en què participants ploren enrabiats quan l'equip o ell mateix perd en algun dels jocs. El monitor indica que plorar o enfadar-se no és el camí quan 		

	<p>s'està jugant, ja que el principal objectiu és passar-ho bé.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Després d'acabar els jocs i just abans de marxar, els monitors posen molt èmfasi en què cadascú intenti recollir i portar cap a l'esplai el material que s'ha emprat: mocadors, pilotes... Es recorda que el material no és només cosa dels monitors i que no ens pertany només a nosaltres sinó a tots els membres de l'esplai, incloent-hi als infants dels altres grups i que, per tant, s'ha de respectar i retornar en perfecte estat. Alguns infants juguen mentre la resta recullen, fet que suposa la intervenció dels monitors.
<p>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Els jocs es desenvolupen en el Parc Fluvial del Besòs, tot aprofitant aquest espai natural de la ciutat de Santa Coloma de Gramenet, població on s'ubica l'esplai. - Ja des d'abans de sortir del centre, els monitors recorden la importància de respectar l'entorn i no embrutar els diferents espais on s'estarà al llarg de la tarda. - Abans de marxar del Parc Fluvial, els monitors fan recollir als infants alguns papers que han quedat a la gespa. Hi ha infants que protesten dient que els papers no són seus, però els monitors indiquen que això és igual i que la responsabilitat que quedi tot ben net és de tothom. - A l'hora de beure aigua en una font propera, uns infants juguen amb ella. El monitor ràpidament els treu de la font, recordant la importància de no malbaratar els recursos i que l'aigua està per beure i no pas per jugar. - És evident que la realització dels diferents jocs porten implícit l'exercici físic. En molts moments els infants diuen que estan cansats i els monitors els conviden a descansar alguna ronda i a seguir endavant. - A través de l'esport es desenvolupa un oci saludable, allunyat del sedentarisme. Amb la realització d'aquestes activitats, s'ofereix als infants la possibilitat de conèixer un seguit de jocs moguts que podran dur a terme en altres contextos (escola, família).
<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Els monitors intenten que les situacions de conflicte davant dels jocs les resolguin entre ells, tot i que sovint és inevitable la intervenció de l'adult. Els monitors recalquen molt el fet que dialoguin, per tal d'arribar a un acord i que es tracta només d'un joc. La seva amistat està per sobre de tot. - En la majoria dels jocs els infants i els monitors juguen conjuntament. Als infants els fa molta gràcia i els engresca el fet de comptar amb un monitor dins de l'equip. - En tot moment es fa molt èmfasi en el respecte vers els companys i el fet de no discriminar a cap membre del grup. Els monitors de seguida actuen davant el rebuig d'algun membre, alhora de configurar els grups o davant de qualsevol joc. - A través d'aquests jocs es fomenten valors com el respecte, la companyonia, l'amistat, la cooperació, alhora que es contribueix al seu procés de socialització.

CODI: OB8	TIPOLOGIA: Temps lliure no dirigit	DATA: 22 febrer 2014
<p>Aquesta estona de temps lliure no dirigit té lloc entre les 16:30 i les 17:00, just la mitja hora abans de començar l'activitat d'esplai dirigida, mentre els diferents participants van arribant. Els infants tenen l'oportunitat de decidir lliurement de quina activitat volen participar i amb qui volen compartir aquesta estona. Tot i que s'acostumen a agrupar segons el seu grup d'edat, també és una oportunitat per estar amb els infants i joves dels altres grups. Aquesta interacció entre infants de diferents edats es dona molt especialment entre aquells infants i joves que aprofiten aquesta estona per jugar a futbol. El paper del monitor és més aviat passiu, ja que es limita a donar la benvinguda als infants que van arribant, vigilar que aquest espai de temps es desenvolupi amb normalitat i sense cap incident i intervenint en aquelles situacions que reclamen la presència d'un adult. Algun monitor, de manera esporàdica, s'incorpora en alguna de les activitats que han organitzat els infants com a un membre més, especialment en els partits de futbol.</p>		
<p>Competència en comunicació lingüística i audiovisual</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un infant explica a un grup com es juga a un joc. - Un grup d'infants està en rotllana explicant-se com els hi ha anat la setmana. - Uns infants discuteixen sobre quin joc han de jugar tot seguit. Tot i que amb dificultats i amb la intervenció del monitor, arriben a un acord. - Uns infants que juguen a futbol discuteixen sobre una jugada concreta. Tot i que no s'acaben de posar d'acord, el joc continua. - En determinats moments, els monitors encarregats del pati donen alguna ordre de comportament i assenyalen alguns límits. - Un grup d'infants s'esforcen en fer-se entendre amb una nena marroquí novinguda i s'interessen per aspectes de la seva vida. Tot i que la comunicació és difícil degut a la diferència idiomàtica, la conversa transcorre amb interès per totes les parts. - Un nen s'ha enfadat, perquè no accepta la derrota i diu que els altres fan trampes. El monitor dialoga amb ell i la resta del grup, per buscar una solució al conflicte. Finalment sembla que la resolució és satisfactòria per part de tothom. - Un nen s'ha enfadat i no vol parlar amb ningú. Està en un racó dient que vol que el deixin sol. Primer intervenen els companys sense resultat. Després d'un breu diàleg amb el monitor, on l'infant no es mostra gens receptiu, s'opta per deixar-lo sol. Finalment, i després d'un breu espai de temps, l'infant s'incorpora al joc per ell mateix. 	
<p>Competència artística i cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Unes nenes estan fent ball. - Un grup d'infants participen de jocs tradicionals (arrencar cebes i la xarranca). 	
<p>Tractament de la informació i competència digital</p>		
<p>Competència matemàtica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un grup d'infants juga a la xarranca (espai i números). - Abans de començar el partit de futbol, dos nens mesuren a passes la distància entre els pals de les porteries. - Abans de començar el partit de futbol, els infants compten el número de jugadors, comproven si són parells o senars i es reparteixen en els dos equips. 	
<p>Competència d'aprendre a aprendre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un infant explica a un grup com es juga a un joc. La resta d'infants que estan atenent l'explicació es mostren motivats en aprendre aquest nou joc. - Els infants escullen de manera lliure i voluntària amb qui volen jugar i a què. Alguns d'ells, fins i tot inventen jocs o duen a terme activitats relacionades amb el joc simbòlic. - Unes nenes estan fent ball. Una d'elles és clarament qui dirigeix a les altres en els passos, i aquestes atenen i la segueixen pacientment. - Un nen s'ha enfadat, perquè no accepta la derrota i diu que els altres fan trampes. El monitor dialoga amb ell i la resta del grup, per buscar una solució al conflicte. Finalment sembla que la resolució és satisfactòria per part de tothom. 	

<p>Competència d'autonomia i iniciativa personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Durant aquest espai de temps cada infant ha de decidir lliurement i sota el seu propi criteri, de quina activitat organitzada espontàniament per ells mateixos vol participar. - Unes nenes estan fent ball. Presenten gran esperit de superació quan, una vegada i una altra, repeteixen el mateix ball, perquè no els hi acaba de sortir com elles volen. Mantenen la motivació en tot moment, vers la recerca de l'èxit. - Uns infants discuteixen sobre quin joc han de jugar tot seguit. Tot i que amb dificultats i amb la intervenció del monitor, arriben a un acord. D'aquesta manera dialoguen, negocien i valoren les idees dels altres. - Uns infants que juguen a futbol discuteixen sobre una jugada concreta. Tot i que no s'acaben de posar d'acord, el joc continua. D'aquesta manera dialoguen, negocien i valoren les idees dels altres amb major o menor fortuna. - Un nen s'ha enfadat i no vol parlar amb ningú. Està en un racó dient que vol que el deixin sol. Primer intervenen els companys sense resultat. Després d'un breu diàleg amb el monitor, on l'infant no es mostra gens receptiu, s'opta per deixar-lo sol. Finalment, i després d'un breu espai de temps, l'infant s'incorpora al joc per ell mateix. - En totes les discussions o converses que es duen a terme en aquest espai de temps intenten comunicar-se d'una manera assertiva. Quan algú intenta imposar el seu propi criteri per sobre dels companys i la situació es comença a descontrolar, acostuma a intervenir el monitor, que aporta eines per tal que puguin resoldre el conflicte. - Un nen s'ha enfadat, perquè no accepta la derrota i diu que els altres fan trampes. El monitor dialoga amb ell i la resta del grup, per buscar una solució al conflicte. Finalment sembla que la resolució és satisfactòria per part de tothom.
<p>Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Durant aquest període de temps, els infants interactuen dins un espai físic que els hi és proper i que han de respectar, perquè és un bé per a tots: els arbres, la font, el material (pilotes, cordes...). - Un monitor crida l'atenció d'un infant que està fent córrer aigua de la font, sense donar-li cap ús, mentre xerra amb un company. - Un monitor crida l'atenció a uns infants que juguen a lluites. Els convida a dur a terme una activitat menys violenta. - Tot i que cada infant escull lliurement a què vol jugar, la majoria d'infants de primària duen a terme activitats que suposen un exercici físic (futbol, balls, jocs moguts diversos...).
<p>Competència social i ciutadana</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un infant explica a un grup com es juga a un joc. - Un grup d'infants està en rotllana explicant-se com els hi ha anat la setmana. Cadascú expressa la seva pròpia vivència i escolta les dels altres. - Uns infants discuteixen sobre quin joc han de jugar tot seguit. Tot i que amb dificultats i amb la intervenció del monitor, arriben a un acord. D'aquesta manera dialoguen, negocien i valoren les idees dels altres. Intenten resoldre el conflicte de manera constructiva. - Uns infants que juguen a futbol discuteixen sobre una jugada concreta. Tot i que no s'acaben de posar d'acord, el joc continua. D'aquesta manera dialoguen, negocien i valoren les idees dels altres amb major o menor fortuna. - En determinats moments, els monitors encarregats del pati donen alguna ordre de comportament i assenyalen alguns límits. - Un grup d'infants s'esforcen en fer-se entendre amb una nena marroquí novinguda i s'interessen per aspectes de la seva vida. Tot i que la comunicació és dificultosa degut a la diferència idiomàtica, la conversa transcorre amb interès per totes les parts. - Un nen s'ha enfadat, perquè no accepta la derrota i diu que els altres fan trampes. El monitor dialoga amb ell i la resta del grup, per buscar una solució al conflicte. Finalment sembla que la resolució és satisfactòria per part de tothom. - Un nen s'ha enfadat i no vol parlar amb ningú. Està en un racó dient que vol que el deixin sol. Primer intervenen els companys sense resultat. Després d'un breu diàleg amb el monitor, on l'infant no es mostra gens receptiu, s'opta per deixar-lo sol. Finalment, i després d'un breu espai de temps, l'infant s'incorpora al joc per ell mateix. - Aquest espai de temps és una molt bona oportunitat de convivència distesa i conjunta entre infants i monitors, tant per jugar, com per parlar de temes diversos.

CODI: OB9 TIPOLOGIA: Festes populars i tradicionals DATA: 2 novembre 2013	
<p>L'activitat té lloc dins la tarda d'esplai, entre les 17:00 i les 19:30. En aquesta ocasió, se celebra la festa de la Castanyada. Els grups de Petits (Educació Infantil) i Mitjans (Educació Primària) realitzen conjuntament un seguit de tres proves, per tal d'aconseguir, en cadascuna d'elles, una estrofa de la cançó del "Marrameu":</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prova 1: Per parelles, l'infant més gran es tancarà els ulls i el més petit el guiarà al llarg del pati, per tal de recollir les castanyes del seu color assignat. - Prova 2: Per tal de practicar com posar les castanyes al foc sense cremar-se, caldrà encistellar les castanyades recollides dins d'una galleda, llençades des d'una certa distància. - Prova 3: Els infants i monitors portaran les castanyes als monitors que estan fent les brases i els ajudaran a posar-les dins del foc, ara sí, de veritat. <p>Després d'aconseguir les tres estrofes de les cançons, els infants es disfressaran de gat per enregistrar un vídeo, cantant i ballant la cançó del "Marrameu".</p> <p>A continuació, tots els infants dels diferents grups d'edat i monitors es troben a la sala d'actes de l'esplai, per tal de veure els vídeos que han fet els altres grups.</p> <p>La festa acaba celebrant pròpiament la Castanyada, conjuntament entre infants, monitors i famílies, menjant castanyes i els panellets que han fet el grup dels Joves al llarg de la tarda.</p>	
Competència en comunicació lingüística i audiovisual	<ul style="list-style-type: none"> - Els monitors, en un primer moment, expliquen l'activitat als infants. Costa que estiguin atents i els monitors que no estan parlant es col·loquen entre els infants, per tal de controlar-los. - Uns quants infants no estan prestant atenció. Els monitors els avisen que si no escolten no s'assabentaran d'allò que hauran de fer més endavant. - Durant les proves, els infants més grans acaben d'explicar als petits el funcionament de l'activitat. Es dona comunicació entre iguals. - Després de superar cadascuna de les proves, els infants reben una estrofa de la cançó del "Marrameu". Al final de l'activitat ajunten els tres trossos, per tal de llegir i recordar la cançó completa. - Atenent a la dinàmica d'aquesta activitat, es creen moltes converses espontànies al llarg de la tarda entre infants, monitors i famílies. - Després de disfressar-se de gats i practicar la cançó, s'enregistra un vídeo on s'interpreta el "Marrameu". Finalment, es visualitzen tots els vídeos dels companys a la sala d'actes de l'esplai. - Una vegada més, costa molt que els infants prestin atenció als vídeos, tot i l'obstinació dels monitors. Es recorda la importància d'estar atents i respectar el treball dels companys.
Competència artística i cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Tota l'activitat en sí suposa la celebració de la festa tradicional de la Castanyada, molt estesa a Catalunya. - Abans d'enregistrar les cançons els infants es disfressen de gats, fent servir materials diversos (teles, cartolines, colors, retoladors) i maquillant-se la cara els uns als altres amb l'ajuda dels monitors. - S'enregistra el vídeo on els infants canten i ballen la cançó del "Marrameu", tot interpretant el paper de gats.
Tractament de la informació i competència digital	
Competència matemàtica	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants recompten el nombre de castanyes que han recollit durant l'activitat. - Abans que arribin els pares, els infants ajuden als monitors a posar deu castanyes dins de cada paperina.
Competència d'aprendre a aprendre	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants han de recordar la cançó popular del "Marrameu" i memoritzar aquells fragments que no saben, per tal de poder-la cantar conjuntament amb la resta de companys. - A l'hora de disfressar-se i maquillar-se amb l'ajuda dels monitors, tots volen ser els primers. Els monitors organitzen els torns i demanen que tinguin paciència. Finalment, els més grans acaben fent-se càrrec dels petits, per tal de poder

	<p>concloure totes les tasques encomanades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el moment de disfressar-se i maquillar-se els monitors demanen que han de ser uns gats ben bonics i originals. - Els infants es mostren molt emocionats alhora de portar les castanyes de veritat a les brases. Els més grans ajuden als petits i vigilen que no es cremin, sempre supervisats pels monitors.
Competència d'autonomia i iniciativa personal	<ul style="list-style-type: none"> - En les diferents proves a superar, es demana que els infants s'organitzin en parelles i siguin capaços de treballar conjuntament. - Posteriorment, cal que actuïn tots junts, per tal des disfressar-se i maquillar-se. Molts infants volen ser els primers, però els monitors els animen a organitzar-se entre ells. Finalment, els més grans acaben fent-se càrrec dels petits, per tal de poder concloure totes les tasques encomanades. - Al llarg de tota l'activitat es fa fonamental el treball en equip, primer en parelles i després amb la resta de companys. Es mostren molt motivats en fer-ho bé, per tal que els companys puguin veure el vídeo de la cançó.
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	<ul style="list-style-type: none"> - Abans de confeccionar les disfresses, els monitors recorden la importància de fer servir només el material imprescindible, sense malbaratar-lo inútilment. - Abans de repartir les paperines de castanyes, els monitors avisen als infants que no llencin clofes, papers ni gots al terra, ja que s'han col·locat un munt de bosses d'escombraries. També es recorda els contenidors on han d'anar cadascun dels diferents materials de rebuig. - Amb la celebració de la Castanyada es busca un espai de trobada entre infants, monitors i famílies, una estona d'oci diferent, basada en la convivència i el compartir, sense necessitat de consumir ni gastar diners.
Competència social i ciutadana	<ul style="list-style-type: none"> - A l'hora de preparar el ball, tots volen fer aportacions. Sovint es creen conflictes quan la resta de companys rebutgen una idea. Els monitors posen molt èmfasi en què es un treball de tots i que no passa res si una idea no convenç a la majoria, ja que el resultat final serà la suma de tots. - En el moment de veure els vídeos, un grup d'infants riuen de com canten uns altres. El monitor que tenen més a prop els fa callar i els recorda que han de ser respectuosos, tot i que no els hi agradi, perquè qui l'ha fet és més petit i s'ha de valorar el seu esforç. - A l'hora de recollir les castanyes, els monitors indiquen als infants que han de mantenir el seu torn. Sorgeix algun conflicte aïllat quan un dels participants pretén colar-se davant de tothom. - Especialment l'estona de menjar les castanyes, al final de la tarda, suposa una molt bona oportunitat de relació i convivència entre infants, monitors i famílies que no es possibilita en altres tardes d'esplai, més enllà del moment de portar o recollir als infants.

CODI: OB10	TIPOLOGIA: Quotidià	DATA: 30 nov i 1 des 2013
<p>L'observació s'ha dut a terme al llarg de tot un cap de setmana d'estada en la casa de colònies Artur Martorell (Calafell), ja que el quotidià es manifesta amb molta més intensitat i freqüència que en qualsevol altra tarda d'esplai setmanal. Per tal de poder acotar les estones de quotidià a observar, s'han pres en consideració els següents moments:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els desplaçament en transports públics (metro i tren). - Els àpats. - Hàbits personals (les dutxes i higiene personal, estones d'organització i ordre personal i d'espais comuns com l'habitació, el menjador, les sales, el lavabo... i, finalment, l'hora de dormir). 		
<p>Competència en comunicació lingüística i audiovisual</p>	<p>DESPLAÇAMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abans de sortir de l'esplai, els monitors recorden als infants el comportament durant els desplaçaments en transport públic, així com la manera d'actuar en cas de no pujar o baixar del metro o tren quan toca. - Al llarg de tot el desplaçament es duen a terme moltes converses informals entre els infants, entre infants i monitors i, fins i tot, entre els infants i gent que van trobant i que els hi pregunten coses. - Alguns infants van llegint totes les estacions per on es passa i el cartell que les va indicant. Constantment pregunten quantes estacions queden. - Mentre caminen, els monitors van recordant les normes: aturar-se en els semàfors, caminar en filera, no córrer pel carrer... - Després de baixar del tren i de camí fins a la casa, els monitors van explicant coses als infants sobre el poble: la comarca, alguna tradició... <p>ÀPATS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abans de l'àpat, el monitor recorda als infants que paren taula com ho han de fer. La majoria ja ho fan correctament. - Durant tots els àpats els infants duent a terme moltes converses informals entre ells. - Algun infant negocia amb el monitor que no vol menjar més o que algun aliment no li agrada. <p>HÀBITS PERSONALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els monitors expliquen als infants en tot moment què és el que toca fer i donen algunes directrius. - En diverses ocasions, el monitors han de cridar l'atenció d'alguns infants que no fan les tasques o que no les fan correctament. - Els infants parlen entre ells en tot moment. - Alguns discuteixen sobre qui ha de fer alguna determinada tasca. - Un grup d'infants negocia i s'intenta posar d'acord sobre l'ordre d'anar a les dutxes. 	
<p>Competència artística i cultural</p>	<p>DESPLAÇAMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durant el viatge en tren un monitor toca la guitarra, mentre molts infants i monitors canten. - Després de baixar del tren i de camí fins a la casa, els monitors van explicant coses als infants sobre el poble: la comarca, alguna tradició... <p>ÀPATS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abans de cada àpat, infants i monitors conjuntament canten una cançó. <p>HÀBITS PERSONALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abans d'anar a dormir, infants i monitors conjuntament canten una cançó de bona nit. 	
<p>Tractament de la informació i competència digital</p>		

Competència matemàtica	<p>DESPLAÇAMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durant tot el trajecte els infants pregunten quina hora és, quantes estacions queden..., tot calculant número d'estacions, temps restant... <p>ÀPATS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els infants calculen l'espai de cada taula i quantes persones hi cabran. - Els infants compten els plats, gots, coberts i altres estris necessaris per parar taula. - Un monitor li diu a un infant que no li agrada una cosa que es mengi només la meitat. <p>HÀBITS PERSONALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En tots aquests espais, el monitor va recordant molt sovint als infants el temps que queda per fer cada tasca o l'hora que han d'estar fent una altra activitat.
Competència d'aprendre a aprendre	<p>DESPLAÇAMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al llarg del trajecte, els infants es queixen sovint del pes i la incomoditat de la motxilla. Els monitors els encoratgen a seguir endavant, tot apel·lant al seu esperit de superació i esforç. - Cal que en tot moment estiguin atents, per tal de no perdre el grup i seguir les indicacions dels monitors. <p>HÀBITS PERSONALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els infants han d'aprendre a organitzar i gestionar el temps que tenen per dur a terme les diferents tasques encomanades.
Competència d'autonomia i iniciativa personal	<p>DESPLAÇAMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els infants s'han de fer responsable en tot moment de la seva motxilla i objectes personals. - Cal que en tot moment estiguin atents, per tal de no perdre el grup i seguir les indicacions dels monitors. <p>ÀPATS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Són els propis infants que, per grups, paren les taules. - Tots els infants es renten les mans abans de cada àpat. - Han de menjar sols, seguint uns hàbits adequats que els monitors van recordant en tot moment: agafar bé els coberts, menjar amb la boca tancada... - Després de l'àpat, cada infant ha de recollir el seu servei. <p>HÀBITS PERSONALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els infants gestionen i tenen cura de la seva motxilla, roba i objectes personals. - Adquireixen hàbits d'higiene i cura personal: dutxar-se, rentar-se les dents... - A l'hora d'anar a dormir, algun infant plora i reclama la presència dels pares. Amb l'ajuda del monitor, a poc a poc supera l'enyorança i acaba dormint amb normalitat.
Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic	<p>DESPLAÇAMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els infants aprenen tota la dinàmica d'agafar un transport públic. - A l'hora d'esmorzar, just abans de pujar al tren, els monitors remarquen molt en tot moment que l'espai ha de quedar igual de net que estava abans d'arribar. - Després de baixar del tren i de camí fins a la casa, els monitors van explicant coses als infants sobre el poble: la comarca, alguna tradició... <p>ÀPATS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el moment que cada infant recull el seu servei, han de dipositar el rebuig al seu contenidor corresponent. Els monitors vigilen que aquest procés es dugui a terme correctament. <p>HÀBITS PERSONALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tant en les dutxes com rentant-se les dents, els monitors recorden diverses vegades tancar l'aixeta mentre no es fa servir l'aigua.

Competència social i ciutadana	<p>DESPLAÇAMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none">- Alguns infants interactuen amb gent que es van trobant al llarg del desplaçament i que els hi pregunten coses: el lloc on van, d'on vénen...- Els infants aprenen com s'han de desplaçar en grup, i que han de mostrar respecte, tant per la resta de companys, com per la resta de gent que es van creuant.- Un monitor convida a un grup d'infants a que cedeixen el seu lloc al metro, just quan puja una parella de gent gran.- Mentre caminen, els monitors van recordant les normes socials a seguir: aturar-se en els semàfors, caminar en filera, no córrer pel carrer... <p>ÀPATS:</p> <ul style="list-style-type: none">- Són els propis infants que, per grups, paren les taules.- Els monitors recorden que cal comportar-se correctament i no cridar per no molestar als companys del grup ni a la resta de gent del menjador.- Després de cada àpat, el grup encarregat ha de deixar el menjador recollit i com se l'ha trobat.- Davant d'uns infants que no volen menjar més, el monitor aprofita per recordar la sort que tenen de poder menjar cada dia, davant d'altres infants del món o de ben a prop nostre que no tenen aquesta possibilitat i que ho passen malament. <p>HÀBITS PERSONALS:</p> <ul style="list-style-type: none">- En tot moment han de mostrar respecte pels altres companys: no fer soroll a l'hora de dormir, ser curosos a les dutxes i lavabos...- Alguns discuteixen sobre qui ha de fer alguna determinada tasca.- Un grup d'infants negocia i s'intenta posar d'acord sobre l'ordre d'anar a les dutxes.- Moltes d'aquestes estones, els infants aprofiten per parlar de les seves coses personals. Algunes vegades, en aquestes converses també hi entren els monitors.- Els infants s'ajuden entre ells a l'hora de fer-se la motxilla i enrotllar el sac.
---------------------------------------	--

ANNEX 7.2. Anotacions obtingudes a les observacions per competències

CB1 COMPETÈNCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA I AUDIOVISUAL	
OB1	<ul style="list-style-type: none"> - Un dels monitors explica com es desenvoluparà el taller i dóna unes directrius sobre els passos a seguir. Els infants escolten aquestes explicacions. - Alguns infants parlen i no presten atenció a les indicacions dels monitors. Un monitor els fa constar la importància que escoltin si després volen fer bé el taller. - En el torn de preguntes, alguns infants volen parlar alhora sense respectar els torns de paraula. Els monitors intenten posar ordre a la situació. - Abans de començar el taller, cada infant ha de fer un dibuix del seu projecte de titella, així com una llista del material que necessitarà, per tal de no malbaratar-lo posteriorment. - Durant el taller, tant infants com monitors van comentant el seu desenvolupament. Molts infants, parlen entre ells, ja sigui sobre el taller o sobre altres temes. - A l'hora de recollir, els monitors donen les indicacions de com es farà.
OB2	<ul style="list-style-type: none"> - L'excursió és una molt bona ocasió per al sorgiment d'intercanvis comunicatius espontanis. - Al llarg de tot el camí, infants i monitors van xerrant i intercanviant comentaris constantment. Els interlocutors van variant cada cert temps, fet que possibilita la relació amb moltes persones d'edats diferents. - Al llarg del camí, els monitors proposen als infants la lectura d'alguns panells informatius, així com de les diferents indicacions. - Els infants discuteixen per posar-se d'acord sobre el contenidor en el qual han de dipositar els objectes de rebuig que han anat trobant al llarg del camí. - Els monitors demanen en tot moment que es respectin els torns de paraula, en el moment de dur a terme l'activitat dels contenidors. - A l'hora de dinar, els monitors donen alguna ordre de comportament i acoten els límits físics, dins dels quals es podrà jugar quan acabin.
OB3	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns infants llegeixen el fulletó amb informació sobre l'obra de teatre que els hi han donat a l'entrada. - Durant l'obra de teatre, els infants han d'anar seguint els diferents diàlegs orals. - Al final de l'obra, mentre berenen, els monitors pregunten als infants la seva opinió sobre l'obra. Aquests van comentant la seva experiència, tot respectant els torns de paraula i l'opinió dels altres.
OB4	<ul style="list-style-type: none"> - Els monitors expliquen el funcionament general de l'activitat, mentre els participants escolten atentament. Tot i això, alguns infants xerren entre ells o no estan pel que han d'estar. Els monitors situats entre el grup d'infants els intenten fer callar. - En l'explicació de cadascuna de les diferents proves, l'acte comunicatiu és més fluït, ja que els grups d'infants són més reduïts. Els infants pregunten dubtes constantment sobre el funcionament de les proves. - Entre les diferents proves, els infants van mantenint converses espontànies, ja sigui per parlar sobre el desenvolupament de l'activitat o sobre altres temes. - En la prova de "tastar aliments", els membres del grup tasten aliments de color vermell i, posteriorment, anoten el seu nom. Al finalitzar les proves es llegeixen els fulls de tots els participants, per tal de comprovar les respostes. - En la prova "cadena de paraules" els participants han de demostrar un cert bagatge lèxic, per tal de cercar mots corresponents a objectes de color blau.
OB5	<ul style="list-style-type: none"> - Els diversos grups han de parlar i negociar per arribar a un acord sobre la representació de titelles a realitzar. - En diverses ocasions, els monitors fan èmfasi en què es respectin els torns de paraula entre ells i s'escoltin les opinions de tots els membres del grup. - Els infants escriuen el guió de manera lliure, sense gaires orientacions per part dels monitors, que només fan algunes aportacions quan els infants ho demanen o quan creuen oportú introduir alguna indicació. En cap cas es fa referència a l'ortografia ni a aspectes gramaticalment.

	<ul style="list-style-type: none"> - Els infant rellegeixen diverses vegades el guió que van redactant, per tal de millorar-lo i ampliar-lo. - Les diverses obres de titelles s'enregistren en vídeo, per veure-les posteriorment i penjar-les a la pàgina web de l'esplai. Tot i que els infants no tenen un paper gaire rellevant en aquesta tasca, s'interessen i es preocupen molt perquè el vídeo quedi bé, preguntant constantment als monitors com està sortint. - En un dels grups hi ha una nena marroquí nouvinguda. Tot i que no parla ni català ni castellà, els companys es fan entendre, per tal d'assignar-li un paper sense diàleg. A més a més, centren la seva obra en diversos aspectes de la cultura marroquí, per tal que la nena es mostri més contenta i integrada. Val a dir que els monitors ràpidament aproven aquesta decisió, però la proposta sorgeix directament dels propis infants del grup.
OB6	<ul style="list-style-type: none"> - Mentre veuen la pel·lícula, els infants han d'anar seguint els diferents diàlegs orals. - Durant el debat, els infants han de comunicar-se oralment, tot expressant les seves idees i opinions. - Els infants intercanvien les seves opinions en el debat, i han de mantenir el torn de paraula. - Tots els infants han d'escoltar amb respecte les idees i opinions dels altres. - Els petits grups discuteixen entre ells per consensuar el dibuix i missatge amb què contribuiran al mural general. Algun grup té dificultats per trobar l'acord. - Per tal de fer el mural, han de comunicar els seus missatges de manera escrita. - Els infants llegeixen les idees dels companys expressades en el mural.
OB7	<ul style="list-style-type: none"> - Els monitors expliquen cadascun dels jocs abans de començar, tot i que molts d'ells són sobradament coneguts per part dels infants. - Moltes vegades es fa difícil que els participants escoltin les indicacions dels monitors, més pendent de jugar que d'altra cosa. - En moltes ocasions de conflicte sobre una acció concreta dels jocs, els monitors intenten que siguin els propis infants els que arribin a un acord. Val a dir que en la majoria de les ocasions es fa imprescindible la intervenció de l'adult.
OB8	<ul style="list-style-type: none"> - Un infant explica a un grup com es juga a un joc. - Un grup d'infants està en rotllana explicant-se com els hi ha anat la setmana. - Uns infants discuteixen sobre quin joc han de jugar tot seguit. Tot i que amb dificultats i amb la intervenció del monitor, arriben a un acord. - Uns infants que juguen a futbol discuteixen sobre una jugada concreta. Tot i que no s'acaben de posar d'acord, el joc continua. - En determinats moments, els monitors encarregats del pati donen alguna ordre de comportament i assenyalen alguns límits. - Un grup d'infants s'esforcen en fer-se entendre amb una nena marroquí nouvinguda i s'interessen per aspectes de la seva vida. Tot i que la comunicació és difícil degut a la diferència idiomàtica, la conversa transcorre amb interès per totes les parts. - Un nen s'ha enfadat, perquè no accepta la derrota i diu que els altres fan trampes. El monitor dialoga amb ell i la resta del grup, per buscar una solució al conflicte. Finalment sembla que la resolució és satisfactòria per part de tothom. - Un nen s'ha enfadat i no vol parlar amb ningú. Està en un racó dient que vol que el deixin sol. Primer intervenen els companys sense resultat. Després d'un breu diàleg amb el monitor, on l'infant no es mostra gens receptiu, s'opta per deixar-lo sol. Finalment, i després d'un breu espai de temps, l'infant s'incorpora al joc per ell mateix.
OB9	<ul style="list-style-type: none"> - Els monitors, en un primer moment, expliquen l'activitat als infants. Costa que estiguin atents i els monitors que no estan parlant es col·loquen entre els infants, per tal de controlar-los. - Uns quants infants no estan prestant atenció. Els monitors els avisen que si no escolten no s'assabentaran d'allò que hauran de fer més endavant. - Durant les proves, els infants més grans acaben d'explicar als petits el funcionament de l'activitat. Es dona comunicació entre iguals. - Després de superar cadascuna de les proves, els infants reben una estrofa de la cançó del "Marrameu". Al final de l'activitat ajunten els tres trossos, per tal de llegir i recordar la cançó completa. - Atenent a la dinàmica d'aquesta activitat, es creen moltes converses espontànies al llarg de la tarda entre infants, monitors i famílies.

	<ul style="list-style-type: none"> - Després de disfressar-se de gats i practicar la cançó, s'enregistra un vídeo on s'interpreta el "Marrameu". Finalment, es visualitzen tots els vídeos dels companys a la sala d'actes de l'esplai. - Una vegada més, costa molt que els infants prestin atenció als vídeos, tot i l'obstinació dels monitors. Es recorda la importància d'estar atents i respectar el treball dels companys.
OB10	<p>DESPLAÇAMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abans de sortir de l'esplai, els monitors recorden als infants el comportament durant els desplaçaments en transport públic, així com la manera d'actuar en cas de no pujar o baixar del metro o tren quan toca. - Al llarg de tot el desplaçament es duen a terme moltes converses informals entre els infants, entre infants i monitors i, fins i tot, entre els infants i gent que van trobant i que els hi pregunten coses. - Alguns infants van llegint totes les estacions per on es passa i el cartell que les va indicant. Constantment pregunten quantes estacions queden. - Mentre caminen, els monitors van recordant les normes: aturar-se en els semàfors, caminar en filera, no córrer pel carrer... - Després de baixar del tren i de camí fins a la casa, els monitors van explicant coses als infants sobre el poble: la comarca, alguna tradició... <p>ÀPATS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abans de l'àpat, el monitor recorda als infants que paren taula com ho han de fer. La majoria ja ho fan correctament. - Durant tots els àpats els infants duent a terme moltes converses informals entre ells. - Algun infant negocia amb el monitor que no vol menjar més o que algun aliment no li agrada. <p>HÀBITS PERSONALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els monitors expliquen als infants en tot moment què és el que toca fer i donen algunes directrius. - En diverses ocasions, el monitors han de cridar l'atenció d'alguns infants que no fan les tasques o que no les fan correctament. - Els infants parlen entre ells en tot moment. - Alguns discuteixen sobre qui ha de fer alguna determinada tasca. - Un grup d'infants negocia i s'intenta posar d'acord sobre l'ordre d'anar a les dutxes.

CB2 COMPETÈNCIA ARTÍSTICA I CULTURAL	
OB1	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants confeccionen una titella amb les seves pròpies mans, cadascú segons el seu criteri i habilitats. - Els monitors donen unes indicacions bàsiques sobre el procés d'elaboració de la titella, però els infants són lliures d'escollir la majoria de característiques de la seva manualitat. - Per tal de dur a terme el taller, els infants poden escollir entre una gran varietat de material, tots ells de relatiu baix cost i molts reciclats o elements quotidians. - Al llarg del taller i al final d'aquest, els monitors valoren positivament totes les titelles. Es té més en compte el procés que el resultat final. - Al final del taller, tots els infants van veient les titelles del companys. Majoritàriament, i amb la col·laboració dels monitors, valoren positivament la tasca dels altres.
OB2	<ul style="list-style-type: none"> - En molts moments de l'excursió, infants i monitors conjuntament canten algunes cançons. Fins i tot, un monitor porta una guitarra per cantar cançons després de dinar. - Després de dinar, un grup d'infants de manera espontània duu a terme una dansa.
OB3	<ul style="list-style-type: none"> - Aprenen a valorar una manifestació artística, com és una obra de teatre. - Els infants gaudeixen, tot veient l'obra de teatre. Molts riuen i aplaudeixen. - Els nens presencien la representació d'un conte tradicional. - L'obra de teatre és musical. D'aquesta manera, els infants participen d'aquest tipus de manifestació artística, dirigida i adaptada a la seva edat.
OB4	<ul style="list-style-type: none"> - En la prova "pintar i representar objectes" els infants han de pintar objectes quotidians amb diverses tonalitats de verd. Posteriorment es retallen i s'enganxen tots els objectes en una cartolina. Han de demostrar una certa creativitat, per tal que el mural final quedi bonic, ja que després el veuran la resta de grups. - En aquesta mateixa prova, "pintar i representar objectes", els infants han de fer ús de la mímica, és a dir, la seva expressió corporal, per tal de representar els diferents objectes.
OB5	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants han de crear la seva pròpia obra de teatre amb titelles, intervenint en totes les parts del procés, fins a la seva representació davant del públic. - La pròpia obra inclou diverses cançons que els membres de cada grup decideixen i canten durant la representació.
OB6	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants veuen una pel·lícula. - Entre tots, realitzen un mural que recull les reflexions del grup.
OB7	<ul style="list-style-type: none"> - Es desenvolupen diversos jocs de caire popular.
OB8	<ul style="list-style-type: none"> - Unes nenes estan fent ball. - Un grup d'infants participen de jocs tradicionals (arrencar cebes i la xarranca).
OB9	<ul style="list-style-type: none"> - Tota l'activitat en sí suposa la celebració de la festa tradicional de la Castanyada, molt estesa a Catalunya. - Abans d'enregistrar les cançons els infants es disfressen de gats, fent servir materials diversos (teles, cartolines, colors, retoladors) i maquillant-se la cara els uns als altres amb l'ajuda dels monitors. - S'enregistra el vídeo on els infants canten i ballen la cançó del "Marrameu", tot interpretant el paper de gats.
OB10	<p>DESPLAÇAMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durant el viatge en tren un monitor toca la guitarra, mentre molts infants i monitors canten. - Després de baixar del tren i de camí fins a la casa, els monitors van explicant coses als infants sobre el poble: la comarca, alguna tradició... <p>ÀPATS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abans de cada àpat, infants i monitors conjuntament canten una cançó. <p>HÀBITS PERSONALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abans d'anar a dormir, infants i monitors conjuntament canten una cançó de bona nit.

CB3 TRACTAMENT DE LA INFORMACIÓ I COMPETÈNCIA DIGITAL	
OB1	
OB2	
OB3	
OB4	
OB5	- Un infant comenta que podrien escriure l'obra en un ordinador. El monitor contesta que només hi ha un ordinador en tot l'esplai per ús dels monitors destinat a la gestió del centre. Tot i això, es deixa la porta oberta a poder passar l'obra a net fora de l'esplai i portar-la per a la segona sessió, la de la representació.
OB6	
OB7	
OB8	
OB9	
OB10	

CB4 COMPETÈNCIA MATEMÀTICA	
OB1	<ul style="list-style-type: none"> - Cada infant han de confeccionar la seva llista del material amb les quantitats adequades. Es treballen conceptes de capacitat, de mesura i fraccions. - Si necessiten més material del calculat inicialment, han de demanar al monitor la quantitat que creuen que necessitaran. - Molts infants van preguntant quanta estona els hi queda o quina hora és. D'aquesta manera, van calculant i distribuint el temps per a cada procés que han de seguir per acabar la seva titella.
OB2	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants van sumant mentalment els punts que s'atorguen amb cada objecte de rebuig ben classificat. - En moltes ocasions, els monitors pregunten als infants quin creuen que és el camí correcte, especialment al llarg de la tornada. Es treballa, doncs, la situació espacial.
OB3	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants han de buscar el número de la filera i de la butaca que tenen assignat. Alguns d'ells necessiten l'ajuda del monitor.
OB4	<ul style="list-style-type: none"> - En les diferents proves, els infants van comptant les respostes correctes, o els objectes acumulats, per tal de saber si les superen o no.
OB5	<ul style="list-style-type: none"> - L'obra de teatre ha de tenir una durada d'uns cinc minuts. D'aquesta manera, han d'anar calculant l'estona que necessiten per representar el guió plantejat, i anar ajustant els temps i la llargària del text. - Molts infants van preguntant quanta estona els hi queda o quina hora és. D'aquesta manera, van calculant i distribuint el temps que disposen per acabar la seva obra.
OB6	
OB7	<ul style="list-style-type: none"> - Abans de començar el partit de futbol, dos nens mesuren a passes la distància entre els pals de les porteries. - Abans de començar el partit de futbol, els infants compten el número de jugadors, comproven si són parells o senars i es reparteixen en els dos equips. - En alguns dels jocs es fa ús de la numeració i el càlcul mental per saber quants membres queden a cada equip o qui va guanyant.
OB8	<ul style="list-style-type: none"> - Un grup d'infants juga a la xarranca (espai i números). - Abans de començar el partit de futbol, dos nens mesuren a passes la distància entre els pals de les porteries. - Abans de començar el partit de futbol, els infants compten el número de jugadors, comproven si són parells o senars i es reparteixen en els dos equips.
OB9	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants recompten el nombre de castanyes que han recollir durant l'activitat. - Abans que arribin els pares, els infants ajuden als monitors a posar deu castanyes dins de cada paperina.
OB10	<p>DESPLAÇAMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Durant tot el trajecte els infants pregunten quina hora és, quantes estacions queden..., tot calculant número d'estacions, temps restant... <p>ÀPATS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els infants calculen l'espai de cada taula i quantes persones hi cabran. - Els infants compten els plats, gots, coberts i altres estris necessaris per parar taula. - Un monitor li diu a un infant que no li agrada una cosa que es mengi només la meitat. <p>HÀBITS PERSONALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En tots aquests espais, el monitor va recordant molt sovint als infants el temps que queda per fer cada tasca o l'hora que han d'estar fent una altra activitat.

CB5 COMPETÈNCIA D'APRENDRE A APRENDRE	
OB1	<ul style="list-style-type: none"> - Abans de començar la seva titella, els infants han de planificar com la volen fer, els passos que seguiran, així com el material que necessitaran. - Es valora molt la creativitat a l'hora de fer la titella. Els monitors posen molt èmfasi en què sigui el més original possible. - Els infants han de regular i distribuir adequadament el temps que tenen, per tal d'acabar la seva titella. - Alguns infants demanen ajuda als monitors o a altres companys quan no saben o no poden fer alguna de les parts del procés. Els monitors proposen alternatives quan consideren que algunes cosa no està bé, però mai obligant a dur-les a terme. Es deixa molt que els infants actuïn lliurement i vagi autocorregint-se a partir dels errors i dificultats que es van presentant. - A aquells infants més dispersos o que constantment estan per altres coses, els monitors intenten acompanyar-los de manera especial, per tal que puguin centrar la seva atenció en l'elaboració de la titella.
OB2	<ul style="list-style-type: none"> - Abans de sortir, cada infant s'ha de fer responsable d'agafar tot allò que necessitarà al llarg de l'excursió: crema solar, gorra, cantimplora amb aigua, entrepans... Els monitors deixen una estona, perquè cada infant pugui preparar les seves coses. - Els infants gaudeixen del camí. Caminen de manera decidida, motivada i engrescada. Els monitors, en moments de decaïment, contribueixen a la ruta proposant diferents cants. - En moltes ocasions, quan els infants no volen seguir, els monitors els recorden la importància que té que s'esforcin per arribar fins al final. - En el moment del recompte de punts, alguns infants s'enfaden, ja que el seu grup no ha obtingut els punts esperats, perquè s'han equivocat de contenidor en alguns objectes de rebuig. Els monitors fan veure la importància de saber perdre i alegrar-se dels triomfs dels companys.
OB3	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants han d'estar atents a l'obra de teatre, per tal de no perdre el fil, intentant no distreure's amb la resta de companys. - Els infants gaudeixen de l'activitat i es mostren motivats. Aplaudeixen alegrement i amb entusiasme. - Els infants gaudeixen, tot veient l'obra de teatre. Molts riuen i aplaudeixen.
OB4	<ul style="list-style-type: none"> - En la prova "cadena de paraules" els participants han de fer ús de la seva capacitat memorística, per tal de recordar els objectes esmentats pels companys. - La capacitat lingüística es fa necessària en el desenvolupament de moltes de les proves. A més a més, també es fa palès l'ús d'altres capacitats d'aprenentatge com l'atenció, la concentració o la comprensió. - En les proves "pintar i representar objectes" o "cadena de paraules" es fa necessari un component imaginatiu i creatiu important. En la primera cal imaginar com serien objectes quotidians si fossin de color verd i després representar-los de la manera més entenedora possible. En la segona prova esmentada cal recordar objectes blaus que siguin originals, per tal que no hagin estat dits per altres companys. - Els infants corren engrescats amunt i avall de prova en prova. Val a dir que el component competitiu que té aquesta activitat els motiva a superar les proves de la manera més ràpida i correcte possible. - En algunes proves sorgeixen conflictes entre companys d'un mateix grup. En la prova "cadena de paraules" s'observa com moltes vegades s'enfaden quan a un company no se li acut cap paraula. També sorgeixen problemes en la prova de "tastar aliments" quan un membre falla, ja que se li recrimina que era un aliment molt fàcil d'encertar. Els monitors, en tots els casos, recorden que són un grup i que han d'actuar com a tal. Tots tenim dret a fallar i equivocar-nos i que en un altre moment ens pot passar a nosaltres. - Els infants s'han d'organitzar per tenir temps de fer les diferents proves. Si una prova està ocupada, han de buscar-ne una altra, però sempre intentant optimitzar el temps al màxim.
OB5	<ul style="list-style-type: none"> - Ens molts moments els infants de diversos grups es queixen que no ho saben fer o que no els hi surt. Els monitors sempre els encoratgen a tenir paciència, esforçar-se i seguir endavant. - Els monitors recorden en moltes ocasions el temps que els hi resta, així com les tasques que queden per fer. La majoria dels grups acaben, tot seguint l'horari indicat. - Tot i que en el moment de la representació poden llegir el guió, en els moments d'assaig els infants intenten aprendre de memòria el text. - En tot moment es treballa l'expressió lingüística, ja sigui per parlar amb la resta d'infants del

	<p>grup o els monitors, o a l'hora de representar l'obra.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els monitors demanen que l'obra sigui original i divertida. Val a dir que gairebé totes les obres presentades ofereixen un alt grau de creativitat. - Tot i que hi ha moments en què els infants no saben com continuar, a partir de la idea d'un d'ells el grup es torna a engrescar ràpidament. - Durant les representacions dels companys, els infants escolten activament, tot aplaudint i rient apassionadament.
OB6	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants han d'estar atents a la pel·lícula per tal de, posteriorment, poder participar en el debat. - Els infants es mostren emocionats quan se'ls hi fa saber que veuran una pel·lícula. Tot i que estrictament el fet de veure la pel·lícula ho podrien fer i ho fan a casa seva, es mostren motivats per veure-la amb els amics. A més a més, també es mostren contents en el moment de fer el mural en grup. - Els infants han de gestionar-se, per tal d'acabar el seu missatge dins del temps establert. - Els monitors demanen que els murals siguin engrescadors i originals, per tal de captar l'atenció dels companys.
OB7	<ul style="list-style-type: none"> - Sorgeixen innumerables conflictes en diversos moments dels jocs. Ens molts casos, aquests vénen motivats per la no acceptació de la derrota, fet que tenen molt present els monitors. Moltes vegades conviden als infants a què deixin de jugar si no estan disposats a perdre. "Per guanyar s'ha de saber perdre" i "qui es posa a jugar tant pot perdre com guanyar" són les dues idees més repetides al llarg dels jocs. - Hi ha jocs que no desperten un gran interès per part d'alguns dels participants, però sí que agraden molt a d'altres. Els monitors posen molt èmfasi en què són un grup i que han de mostrar interès per tots els jocs, per respecte als companys. No sempre ens agrada molt tot el que fem, però hem d'intentar passar-ho el millor possible tots junts. - Molts jocs com el del mocador, les tasses, matar conills..., requereixen atenció i concentració, per part d'assolir l'objectiu proposat. - Per tal de jugar correctament als jocs que no coneixen es fa imprescindible escoltar amb atenció i comprendre les diferents normes que indiquen els monitors.
OB8	<ul style="list-style-type: none"> - Un infant explica a un grup com es juga a un joc. La resta d'infants que estan atenent l'explicació es mostren motivats en aprendre aquest nou joc. - Els infants escullen de manera lliure i voluntària amb qui volen jugar i a què. Alguns d'ells, fins i tot inventen jocs o duen a terme activitats relacionades amb el joc simbòlic. - Unes nenes estan fent ball. Una d'elles és clarament qui dirigeix a les altres en els passos, i aquestes atenen i la segueixen pacientment. - Un nen s'ha enfadat, perquè no accepta la derrota i diu que els altres fan trampes. El monitor dialoga amb ell i la resta del grup, per buscar una solució al conflicte. Finalment sembla que la resolució és satisfactòria per part de tothom.
OB9	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants han de recordar la cançó popular del "Marrameu" i memoritzar aquells fragments que no saben, per tal de poder-la cantar conjuntament amb la resta de companys. - A l'hora de disfressar-se i maquillar-se amb l'ajuda dels monitors, tots volen ser els primers. Els monitors organitzen els torns i demanen que tinguin paciència. Finalment, els més grans acaben fent-se càrrec dels petits, per tal de poder concloure totes les tasques encomanades. - En el moment de disfressar-se i maquillar-se els monitors demanen que han de ser uns gats ben bonics i originals. - Els infants es mostren molt emocionats alhora de portar les castanyes de veritat a les brases. Els més grans ajuden als petits i vigilen que no es cremin, sempre supervisats pels monitors.
OB10	<p>DESPLAÇAMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Al llarg del trajecte, els infants es queixen sovint del pes i la incomoditat de la motxilla. Els monitors els encoratgen a seguir endavant, tot apel·lant al seu esperit de superació i esforç. - Cal que en tot moment estiguin atents, per tal de no perdre el grup i seguir les indicacions dels monitors. <p>HÀBITS PERSONALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els infants han d'aprendre a organitzar i gestionar el temps que tenen per dur a terme les diferents tasques encomanades.

CB6 COMPETÈNCIA D'AUTONOMIA I INICIATIVA PERSONAL	
OB1	<ul style="list-style-type: none"> - Cada infant, abans de començar, elabora el projecte de la seva titella. - S'intenta que cada infant elabori el seu projecte i la seva llista de material segons el seu criteri, i no tant seguint allò que fan els companys. - Es monitors valoren, motiven i encoratgen a què cada infant acabi la seva titella i no la deixi a mitges, dient que no ho sap fer, que no li surt bé, que està cansat, que no li agrada... - Els monitors guien la confecció de les diferents titelles, però són els infants qui decideixen com la volen fer. - En alguns processos, els infants rectifiquen quan els hi surt alguna cosa malament. Aprenen dels seus propis errors. - Al llarg de tot el taller, els monitors van recordant la importància d'anar recollint i netejant tot allò que ja no necessitem o que s'embruta. - Finalitzat el taller, cada infant té una responsabilitat a l'hora de recollir: rentar els pinzells, endreçar el material, netejar les taules i el terra... Els monitors intenten que tots participin pel bé del grup.
OB2	<ul style="list-style-type: none"> - Abans de sortir, cada infant s'ha de fer responsable d'agafar tot allò que necessitarà al llarg de l'excursió: crema solar, gorra, cantimplora amb aigua, entrepans... Els monitors deixen una estona, perquè cada infant pugui preparar les seves coses. - A l'hora de dinar, es fa una rotllana per seure tots junts. Els monitors recorden i estan pendents que s'ha de dinar amb correcció i sense tirar cap paper al terra, L'espai ha de quedar, tal com s'ha trobat. - A l'hora de classificar els objectes de rebuig a cada contenidor, els infants que configuren els diferents grups s'han de posar d'acord i treballar conjuntament. - Els monitors recorden la importància de racionar l'aigua, per tal de tenir-ne al llarg de tota la sortida.
OB3	<ul style="list-style-type: none"> - Abans d'entrar al teatre els monitors indiquen als infants que hauran de comportar-se correctament i estar en silenci, per tal de no molestar a la resta de companys ni de persones que estiguin a la sala. - Els infants viuen i aprenen el funcionament i la dinàmica d'un teatre: la cua, el pas per la taquilla, l'acomodador, fer silenci, saludar als actors al final de l'obra... - Els infants gaudeixen, tot veient l'obra de teatre. Molts riuen i aplaudeixen.
OB4	<ul style="list-style-type: none"> - El desenvolupament de l'activitat suposa un estret treball en equip. Té un component competitiu, ja que el grup busca guanyar davant dels altres grups, tot i que per aconseguir-ho s'ha de treballar conjuntament amb els membres del mateix equip. Els monitors posen molt èmfasi en el fet que han d'anar sempre junts i que les diferents proves les han de superar conjuntament. No guanya un, sinó tot l'equip. - Els infants s'han d'organitzar per tenir temps de fer les diferents proves. Si una prova està ocupada, han de buscar-ne una altra, però sempre intentant optimitzar el temps al màxim. - En algunes proves sorgeixen conflictes entre companys d'un mateix grup. Fins i tot, algun participants plora enrabiad quan l'equip no supera alguna prova o no es fan les coses com ell vol. El monitor indica que plorar o enfadar-se no és el camí quan es duu a terme una tasca en equip.
OB5	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns infants s'enfaden i, fins i tot, ploren perquè diuen que la resta de companys del grup no tenen en compte les seves idees. El monitor reconduïx la situació recordant que totes les idees són importants, tot i que de vegades no sempre s'ha de dur a terme la que un vol. - Ens molts moments els infants de diversos grups es queixen que no ho saben fer o que no els hi surt. Els monitors sempre els encoratgen a tenir paciència, esforçar-se i seguir endavant. - Els monitors recorden en moltes ocasions el temps que els hi resta i les tasques que queden per fer. La majoria dels grups acaben, tot seguint l'horari indicat. - El treball en equip és fonamental en aquesta activitat. Hi ha estones que treballen tots els membres conjuntament, i d'altres que es reparteixen les tasques a desenvolupar. - Cada participant s'ha de fer responsable d'enllestir les tasques individuals, en bé del grup. Algunes vegades, els monitors han de cridar l'atenció a algun infant que està jugant amb algun membre d'un altre grup, mentre els seus companys es queixen que no està per la feina.
OB6	<ul style="list-style-type: none"> - Els monitors recorden la importància de comportar-se correctament durant l'estona de la pel·lícula, per tal de no molestar als companys. - Els infants han de treballar en grup i negociar entre ells, per tal de decidir quina reflexió plasmaran en el seu missatge.

	<ul style="list-style-type: none"> - Després de fer el mural, cada infant ha de contribuir a recollir la sala. - En el debat posterior, els infants tenen un espai per comentar com s'han sentit i quins sentiments els hi ha despertat la pel·lícula: ràbia, tristesa, admiració...
OB7	<ul style="list-style-type: none"> - Es duen a terme jocs de caire competitiu individual i d'altres de tipus competitiu en equip. En els jocs en equip els monitors intenten que cooperin tots conjuntament, sense menystenir a aquells infants sense unes capacitats físiques gaire notables. - Hi ha moments en què participants ploren enrabiats quan l'equip o ell mateix perd en algun dels jocs. El monitor indica que plorar o enfadar-se no és el camí quan s'està jugant, ja que el principal objectiu és passar-ho bé. - Després d'acabar els jocs i just abans de marxar, els monitors posen molt èmfasi en què cadascú intenti recollir i portar cap a l'esplai el material que s'ha emprat: mocadors, pilotes... Es recorda que el material no és només cosa dels monitors i que no ens pertany només a nosaltres sinó a tots els membres de l'esplai, incloent-hi als infants dels altres grups i que, per tant, s'ha de respectar i retornar en perfecte estat. Alguns infants juguen mentre la resta recullen, fet que suposa la intervenció dels monitors.
OB8	<ul style="list-style-type: none"> - Durant aquest espai de temps cada infant ha de decidir lliurement i sota el seu propi criteri, de quina activitat organitzada espontàniament per ells mateixos vol participar. - Unes nenes estan fent ball. Presenten gran esperit de superació quan, una vegada i una altra, repeteixen el mateix ball, perquè no els hi acaba de sortir com elles volen. Mantenen la motivació en tot moment, vers la recerca de l'èxit. - Uns infants discuteixen sobre quin joc han de jugar tot seguit. Tot i que amb dificultats i amb la intervenció del monitor, arriben a un acord. D'aquesta manera dialoguen, negocien i valoren les idees dels altres. - Uns infants que juguen a futbol discuteixen sobre una jugada concreta. Tot i que no s'acaben de posar d'acord, el joc continua. D'aquesta manera dialoguen, negocien i valoren les idees dels altres amb major o menor fortuna. - Un nen s'ha enfadat i no vol parlar amb ningú. Està en un racó dient que vol que el deixin sol. Primer intervenen els companys sense resultat. Després d'un breu diàleg amb el monitor, on l'infant no es mostra gens receptiu, s'opta per deixar-lo sol. Finalment, i després d'un breu espai de temps, l'infant s'incorpora al joc per ell mateix. - En totes les discussions o converses que es duen a terme en aquest espai de temps intenten comunicar-se d'una manera assertiva. Quan algú intenta imposar el seu propi criteri per sobre dels companys i la situació es comença a descontrolar, acostuma a intervenir el monitor, que aporta eines per tal que puguin resoldre el conflicte. - Un nen s'ha enfadat, perquè no accepta la derrota i diu que els altres fan trampes. El monitor dialoga amb ell i la resta del grup, per buscar una solució al conflicte. Finalment sembla que la resolució és satisfactòria per part de tothom.
OB9	<ul style="list-style-type: none"> - En les diferents proves a superar, es demana que els infants s'organitzin en parelles i siguin capaços de treballar conjuntament. - Posteriorment, cal que actuïn tots junts, per tal des disfressar-se i maquillar-se. Molts infants volen ser els primers, però els monitors els animen a organitzar-se entre ells. Finalment, els més grans acaben fent-se càrrec dels petits, per tal de poder concloure totes les tasques encomanades. - Al llarg de tota l'activitat es fa fonamental el treball en equip, primer en parelles i després amb la resta de companys. Es mostren molt motivats en fer-ho bé, per tal que els companys puguin veure el vídeo de la cançó.
OB10	<p>DESPLAÇAMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els infants s'han de fer responsable en tot moment de la seva motxilla i objectes personals. - Cal que en tot moment estiguin atents, per tal de no perdre el grup i seguir les indicacions dels monitors. <p>ÀPATS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Són els propis infants que, per grups, paren les taules. - Tots els infants es renten les mans abans de cada àpat. - Han de menjar sols, seguint uns hàbits adequats que els monitors van recordant en tot moment: agafar bé els coberts, menjar amb la boca tancada... - Després de l'àpat, cada infant ha de recollir el seu servei. <p>HÀBITS PERSONALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els infants gestionen i tenen cura de la seva motxilla, roba i objectes personals. - Adquireixen hàbits d'higiene i cura personal: dutxar-se, rentar-se les dents... - A l'hora d'anar a dormir, algun infant plora i reclama la presència dels pares. Amb l'ajuda del monitor, a poc a poc supera l'enyorança i acaba dormint amb normalitat.

CB7 COMPETÈNCIA EN EL CONEIXEMENT I LA INTERACCIÓ AMB EL MÓN FÍSIC	
OB1	<ul style="list-style-type: none"> - Gran part del material que s'utilitza en el taller és reciclat o de rebuig: ampolles de plàstic, paper de diari, pots de iogurt, taps de plàstic... - Es posa molt èmfasi en no fer servir més material d'aquell que és estrictament necessari i no malbaratar-lo innecessàriament. - Al llarg de tot el taller, els monitors van recordant la importància d'anar recollint i netejant tot allò que ja no necessitem o que s'embruta. - Al final del taller, els monitors fan veure als infants la importància que la sala quedi tal com l'han trobada quan han arribat.
OB2	<ul style="list-style-type: none"> - Tota l'activitat es desenvolupa dins l'espai natural que envolta la casa de colònies. - Davant dues línies blanques i vermelles que se situen en un arbre, els monitors expliquen que corresponen a les marques identificadores d'un "GR". Els infants van seguint aquestes marques, fixant-se especialment quan el camí canvia de direcció. - En molts moments de l'activitat, algun monitor fa referència al soroll d'un ocell o a algun element de la flora o fauna local. Fins i tot, ens detenim davant una pell de serp, fet que causa molta sorpresa i curiositat per parts dels infants. - En tot moment, els monitors recorden la importància de no embrutar l'espai. Aquests avisos es fan constants en el moment de dinar. Just abans de marxar, els monitors no reprenen la marxa, fins que no s'ha recollit tota la brossa que quedava. Es fa molt èmfasi en què la muntanya ha de quedar igual o fins i tot més neta que com l'hem trobada. - Just abans de dinar es duu a terme l'activitat on els grups d'infants han de classificar en els contenidors corresponent els diferents objectes de rebuig que han anat trobant al llarg del camí. D'aquesta manera es recorda quin és l'ús de cadascun dels contenidors que podem trobar pels carrers segons els seus colors. - Tot i que l'excursió no és una activitat pròpiament esportiva, la seva naturalesa possibilita que els infants hagin de caminar i esforçar-se, fer exercici-físic. - Amb l'excursió, els infants prenen consciència de la importància de l'entorn natural. Les sortides a la muntanya són una alternativa a l'oci, moltes vegades, més sedentari.
OB3	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants aprenen a familiaritzar-se amb l'espai físic d'un teatre: fileres de butaques, escenari... - S'ofereix als infants un determinat tipus d'oci: el teatre.
OB4	<ul style="list-style-type: none"> - Tot i que no és l'objectiu principal de la gimcana, en algunes de les proves es fa necessari l'exercici físic. És el cas de "buscar objectes", "el contrabandista" o "omplim la galleda". Alguns infants de manera molt puntual es cansen o no volen seguir i els monitors, o fins i tot la resta de membres del grup, els encoratgen a esforçar-se i continuar. - En tot moment els monitors recorden que s'ha de respectar l'espai on es desenvolupa l'activitat, sense arrencar plantes ni embrutar el terra. - En la prova de "buscar objectes" una de les condicions és que no es pot portar cap flor ni element viu, si això suposa fer-ho malbé.
OB5	
OB6	
OB7	<ul style="list-style-type: none"> - Els jocs es desenvolupen en el Parc Fluvial del Besòs, tot aprofitant aquest espai natural de la ciutat de Santa Coloma de Gramenet, població on s'ubica l'esplai. - Ja des d'abans de sortir del centre, els monitors recorden la importància de respectar l'entorn i no embrutar els diferents espais on s'estarà al llarg de la tarda. - Abans de marxar del Parc Fluvial, els monitors fan recollir als infants alguns papers que han quedat a la gespa. Hi ha infants que protesten dient que els papers no són seus, però els monitors indiquen que això és igual i que la responsabilitat que quedi tot ben net és de tothom. - A l'hora de beure aigua en una font propera, uns infants juguen amb ella. El monitor ràpidament els treu de la font, recordant la importància de no malbaratar els recursos i que l'aigua està per

	<p>beure i no pas per jugar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - És evident que la realització dels diferents jocs porten implícit l'exercici físic. En molts moments els infants diuen que estan cansats i els monitors els conviden a descansar alguna ronda i a seguir endavant. - A través de l'esport es desenvolupa un oci saludable, allunyat del sedentarisme. Amb la realització d'aquestes activitats, s'ofereix als infants la possibilitat de conèixer un seguit de jocs moguts que podran dur a terme en altres contextos (escola, família).
OB8	<ul style="list-style-type: none"> - Durant aquest període de temps, els infants interactuen dins un espai físic que els hi és proper i que han de respectar, perquè és un bé per a tots: els arbres, la font, el material (pilotes, cordes...)... - Un monitor crida l'atenció d'un infant que està fent córrer aigua de la font, sense donar-li cap ús, mentre xerra amb un company. - Un monitor crida l'atenció a uns infants que juguen a lluites. Els convida a dur a terme una activitat menys violenta. - Tot i que cada infant escull lliurement a què vol jugar, la majoria d'infants de primària duen a terme activitats que suposen un exercici físic (futbol, balls, jocs moguts diversos...).
OB9	<ul style="list-style-type: none"> - Abans de confeccionar les disfresses, els monitors recorden la importància de fer servir només el material imprescindible, sense malbaratar-lo inútilment. - Abans de repartir les paperines de castanyes, els monitors avisen als infants que no llencin clofes, papers ni gots al terra, ja que s'han col·locat un munt de bosses d'escombraries. També es recorda els contenidors on han d'anar cadascun dels diferents materials de rebuig. - Amb la celebració de la Castanyada es busca un espai de trobada entre infants, monitors i famílies, una estona d'oci diferent, basada en la convivència i el compartir, sense necessitat de consumir ni gastar diners.
OB10	<p>DESPLAÇAMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Els infants aprenen tota la dinàmica d'agafar un transport públic. - A l'hora d'esmorzar, just abans de pujar al tren, els monitors remarquen molt en tot moment que l'espai ha de quedar igual de net que estava abans d'arribar. - Després de baixar del tren i de camí fins a la casa, els monitors van explicant coses als infants sobre el poble: la comarca, alguna tradició... <p>ÀPATS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el moment que cada infant recull el seu servei, han de dipositar el rebuig al seu contenidor corresponent. Els monitors vigilen que aquest procés es dugui a terme correctament. <p>HÀBITS PERSONALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tant en les dutxes com rentant-se les dents, els monitors recorden diverses vegades tancar l'aixeta mentre no es fa servir l'aigua.

CB8 COMPETÈNCIA SOCIAL I CIUTADANA	
OB1	<ul style="list-style-type: none"> - Durant el taller, tant infants com monitors van comentant el seu desenvolupament. Molts infants, parlen entre ells, ja sigui sobre el taller o sobre altres temes. - Alguns infants demanen ajuda als monitors o a altres companys quan no saben o no poden fer alguna de les parts del procés. - A aquells infants més dispersos o que constantment estan per altres coses, els monitors intenten acompanyar-los de manera especial, per tal que puguin centrar la seva atenció en l'elaboració de la titella i no molestin a la resta de companys. - Finalitzat el taller, cada infant té una responsabilitat a l'hora de recollir: rentar els pinzells, endreçar el material, netejar les taules i el terra... Els monitors intenten que tots participin pel bé del grup. - Al final del taller, tots els infants van veient les titelles del companys. Majoritàriament, i amb la col·laboració dels monitors, valoren positivament la tasca dels altres. - Els monitors intervenen davant de qualsevol mostra de rebuig vers les titelles dels companys amb menys habilitats manuals, posant l'èmfasi en l'esforç que tots han dut a terme.
OB2	<ul style="list-style-type: none"> - En tot moment els infants s'animen entre ells, especialment els més grans als més petits que, fins i tot, els ajuden donant-los la mà quan cal. - Els infants discuteixen per posar-se d'acord sobre el contenidor en el qual han de dipositar els objectes de rebuig que han anat trobant al llarg del camí. - Mols infants comparteixen la seva aigua amb aquells que ja no en tenen. Val a dir que els monitors fomenten aquesta actitud, tot recordant la importància de racionar-la.
OB3	<ul style="list-style-type: none"> - Abans d'entrar al teatre els monitors indiquen als infants que hauran de comportar-se correctament i estar en silenci, per tal de no molestar a la resta de companys ni de persones que estiguin a la sala. - Al final de l'obra, mentre berenen, els monitors pregunten als infants la seva opinió sobre l'obra. Aquests van comentant la seva experiència, tot respectant els torns de paraula i l'opinió dels altres.
OB4	<ul style="list-style-type: none"> - En algunes proves sorgeixen conflictes entre companys d'un mateix grup. En la prova "cadena de paraules" s'observa com moltes vegades s'enfaden quan a un company no se li acut cap paraula. També sorgeixen problemes en la prova de "tastar aliments" quan un membre falla, ja que se li recrimina que era un aliment molt fàcil d'encertar. Els monitors, en tots els casos, recorden que són un grup i que han d'actuar com a tal. Tots tenim dret a fallar i equivocar-nos i que en un altre moment ens pot passar a nosaltres. - En tot moment es fa molt èmfasi en el respecte vers els companys i el fet de no discriminar a cap membre del grup. Els monitors de seguida actuen davant el rebuig d'algun membre, alhora de configurar els grups. - Es fomenten valors com el respecte, la companyonia, l'amistat, la cooperació...
OB5	<ul style="list-style-type: none"> - En l'obra de teatre on participa la nena marroquí s'inclouen detalls sobre la seva cultura. Tot i que la comunicació amb la nena és difícil, el monitor proposa idees, per tal que l'obra tingui el sentit que li volen donar. Aquesta interacció intercultural es dona amb una major intensitat en el grup de la nena marroquí, tot i que després la seva obra de titelles es representa per a la totalitat d'infants, despertant la curiositat de la resta. - Els diversos grups han de parlar i negociar per arribar a un acord sobre la representació de titelles a realitzar. Han d'escoltar amb respecte les idees i opinions dels altres. - Cada grup prepara una obra per als companys, a l'hora que els companys l'estan preparant per a la resta. És per això que els monitors recorden la importància de comportar-se correctament durant les representacions, tot respectant als companys en tot moment, ens agradin més o menys les seves obres. - Alguns infants s'enfaden i, fins i tot, ploren perquè diuen que la resta de companys del grup no tenen en compte les seves idees. El monitor reconduïx la situació recordant que totes les idees són importants, tot i que de vegades no sempre s'ha de dur a terme la que un vol.
OB6	<ul style="list-style-type: none"> - Els monitors recorden la importància de comportar-se correctament durant l'estona de la pel·lícula, per tal de no molestar als companys. - Durant el debat, els infants intercanvien les seves opinions i han de mantenir el torn de paraula. Han d'escoltar amb respecte les idees i opinions dels altres.

	<ul style="list-style-type: none"> - Els infants han de treballar en grup i negociar entre ells, per tal de decidir quina reflexió plasmaran en el seu missatge. Els monitors reconduïxen els conflictes que sorgeixen entre ells en l'elaboració dels murals. - Després de fer el mural, cada infant ha de contribuir a recollir la sala. - En el debat sobre la pel·lícula es reflexiona sobre els següents aspectes: <ul style="list-style-type: none"> o Discriminació de gènere. Aspectes que considerem de nens i de nenes, i si això hauria de ser així (jocs, roba, colors, aficions, activitats...). o El valor de l'amistat. Ser amics de persones amb gustos diferents als nostres. o El respecte per tot tipus de manera de ser, de fer i de viure, sempre que no facin mal als altres.
OB7	<ul style="list-style-type: none"> - Els monitors intenten que les situacions de conflicte davant dels jocs les resolguin entre ells, tot i que sovint és inevitable la intervenció de l'adult. Els monitors recalquen molt el fet que dialoguin, per tal d'arribar a un acord i que es tracta només d'un joc. La seva amistat està per sobre de tot. - En la majoria dels jocs els infants i els monitors juguen conjuntament. Als infants els fa molta gràcia i els engresca el fet de comptar amb un monitor dins de l'equip. - En tot moment es fa molt èmfasi en el respecte vers els companys i el fet de no discriminar a cap membre del grup. Els monitors de seguida actuen davant el rebuig d'algun membre, alhora de configurar els grups o davant de qualsevol joc. - A través d'aquests jocs es fomenten valors com el respecte, la companyonia, l'amistat, la cooperació, alhora que es contribueix al seu procés de socialització.
OB8	<ul style="list-style-type: none"> - Un infant explica a un grup com es juga a un joc. - Un grup d'infants està en rotllana explicant-se com els hi ha anat la setmana. Cadascú expressa la seva pròpia vivència i escolta les dels altres. - Uns infants discuteixen sobre quin joc han de jugar tot seguit. Tot i que amb dificultats i amb la intervenció del monitor, arriben a un acord. D'aquesta manera dialoguen, negocien i valoren les idees dels altres. Intenten resoldre el conflicte de manera constructiva. - Uns infants que juguen a futbol discuteixen sobre una jugada concreta. Tot i que no s'acaben de posar d'acord, el joc continua. D'aquesta manera dialoguen, negocien i valoren les idees dels altres amb major o menor fortuna. - En determinats moments, els monitors encarregats del pati donen alguna ordre de comportament i assenyalen alguns límits. - Un grup d'infants s'esforcen en fer-se entendre amb una nena marroquí nouvinguda i s'interessen per aspectes de la seva vida. Tot i que la comunicació és difícil degut a la diferència idiomàtica, la conversa transcorre amb interès per totes les parts. - Un nen s'ha enfadat, perquè no accepta la derrota i diu que els altres fan trampes. El monitor dialoga amb ell i la resta del grup, per buscar una solució al conflicte. Finalment sembla que la resolució és satisfactòria per part de tothom. - Un nen s'ha enfadat i no vol parlar amb ningú. Està en un racó dient que vol que el deixin sol. Primer intervenen els companys sense resultat. Després d'un breu diàleg amb el monitor, on l'infant no es mostra gens receptiu, s'opta per deixar-lo sol. Finalment, i després d'un breu espai de temps, l'infant s'incorpora al joc per ell mateix. - Aquest espai de temps és una molt bona oportunitat de convivència distesa i conjunta entre infants i monitors, tant per jugar, com per parlar de temes diversos.
OB9	<ul style="list-style-type: none"> - A l'hora de preparar el ball, tots volen fer aportacions. Sovint es creen conflictes quan la resta de companys rebutgen una idea. Els monitors posen molt èmfasi en què es un treball de tots i que no passa res si una idea no convenç a la majoria, ja que el resultat final serà la suma de tots. - En el moment de veure els vídeos, un grup d'infants riuen de com canten uns altres. El monitor que tenen més a prop els fa callar i els recorda que han de ser respectuosos, tot i que no els hi agradi, perquè qui l'ha fet és més petit i s'ha de valorar el seu esforç. - A l'hora de recollir les castanyes, els monitors indiquen als infants que han de mantenir el seu torn. Sorgeix algun conflicte aïllat quan un dels participants pretén colar-se davant de tothom. - Especialment l'estona de menjar les castanyes, al final de la tarda, suposa una molt bona oportunitat de relació i convivència entre infants, monitors i famílies que no es possibilita en altres tardes d'esplai, més enllà del moment de portar o recollir als infants.

OB10	<p>DESPLAÇAMENTS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguns infants interactuen amb gent que es van trobant al llarg del desplaçament i que els hi pregunten coses: el lloc on van, d'on vénen... - Els infants aprenen com s'han de desplaçar en grup, i que han de mostrar respecte, tant per la resta de companys, com per la resta de gent que es van creuant. - Un monitor convida a un grup d'infants a que cedeixen el seu lloc al metro, just quan puja una parella de gent gran. - Mentre caminen, els monitors van recordant les normes socials a seguir: aturar-se en els semàfors, caminar en filera, no córrer pel carrer... <p>ÀPATS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Són els propis infants que, per grups, paren les taules. - Els monitors recorden que cal comportar-se correctament i no cridar per no molestar als companys del grup ni a la resta de gent del menjador. - Després de cada àpat, el grup encarregat ha de deixar el menjador recollit i com se l'ha trobat. - Davant d'uns infants que no volen menjar més, el monitor aprofita per recordar la sort que tenen de poder menjar cada dia, davant d'altres infants del món o de ben a prop nostre que no tenen aquesta possibilitat i que ho passen malament. <p>HÀBITS PERSONALS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En tot moment han de mostrar respecte pels altres companys: no fer soroll a l'hora de dormir, ser curiosos a les dutxes i lavabos... - Alguns discuteixen sobre qui ha de fer alguna determinada tasca. - Un grup d'infants negocia i s'intenta posar d'acord sobre l'ordre d'anar a les dutxes. - Moltes d'aquestes estones, els infants aprofiten per parlar de les seves coses personals. Algunes vegades, en aquestes converses també hi entren els monitors. - Els infants s'ajuden entre ells a l'hora de fer-se la motxilla i enrotllar el sac.
-------------	---

ANNEX 8. CORREUS ELECTRÒNICS INFORMATIUS

En aquest annex es recullen els diferents correus electrònic que es van redactar amb l'objectiu d'informar sobre l'estudi als diferents informants, així com sol·licitar la seva participació:

- Correu electrònic adreçat als directors d'esplai sol·licitant les dades bàsiques de la seva entitat.
- Correu electrònic adreçat als directors d'esplai sol·licitant els contacte dels mestres i/o pedagogs del seu esplai.
- Correu electrònic adreçat als mestres sol·licitant la seva participació en la realització del qüestionari.
- Correu electrònic adreçat als directors d'esplai sol·licitant la seva participació en la realització del qüestionari.

Correu electrònic adreçat als esplais sol·licitant les dades bàsiques de la seva entitat (annex 3.1).

Benvolgut / Benvolguda monitor/a d'Esplai,

Sóc en Carles del Pozo i estic fent la meva Tesi Doctoral sobre el món dels esplais. A més a més, igual que vosaltres, sóc monitor d'un Esplai. El meu estudi sorgeix arran de la necessitat actual de dignificar la tasca que duem a terme des dels nostres esplais, tot posant aquesta feina a l'alçada d'altres institucions educatives com pot ser l'escola.

Per tal de poder fer una primera radiografia de la situació actual dels esplais a Catalunya, us estaria molt agraït si em contestéssiu el següent qüestionari sobre la vostra entitat. **No us portarà més de dos minuts i la informació em serà molt valuosa.** Tots els esplais compten i són importants!!!

Si teniu cap dubte, suggeriment o em voleu adreçar qualsevol comentari, el meu mail és cdelpoez@gmail.com.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració i endavant amb els vostres esplais!!!

Carles del Pozo

Correu electrònic adreçat als directors d'esplai sol·licitant els contacte dels mestres i/o pedagogs del seu esplai (annex 3.2).

Benvolgut / Benvolguda director/a d'Esplai,

Sóc en Carles del Pozo i estic fent la meua Tesi Doctoral sobre el món dels esplais. A més a més, igual que vosaltres, sóc monitor d'un Esplai. El meu estudi sorgeix arran de la necessitat actual de dignificar la tasca que duem a terme des dels nostres esplais, tot posant aquesta feina a l'alçada d'altres institucions educatives, principalment l'escola.

Al llarg d'aquest any hem estat recollint les dades bàsiques dels diferents esplais de Catalunya, per tal de radiografiar la situació actual. A partir de la informació que ens vas facilitar tu mateix o algun membre del teu equip de monitors, et faig saber que **el vostre centre d'esplai ha estat seleccionat per formar part d'aquest estudi.**

En aquesta segona fase, et demano la teua col·laboració, per tal que em facilitis el contacte d'aquells **mestres de primària i/o pedagogs que són monitors o col·laboradors del teu esplai o que ho van ser al llarg del curs passat**, amb el meu compromís explícit que les dades que em proporcionis es faran servir únicament en el procés de recerca d'aquesta tesi doctoral, en cap cas se cediran a terceres persones i en tot moment es mantindrà l'anonimat de les persones participants.

Tal com et comentava abans, la meua tesi planteja com a un dels seus objectius demostrar que la tasca educativa que realitzem des dels nostres esplais està a l'alçada d'aquella que es duu a terme en altres contextos com, per exemple, l'escola. És per això que serà molt important la informació que em puguin aportar els mestres de primària i pedagogs que comparteixen els dos àmbits educatius, mitjançant un breu qüestionari que els faré arribar via mail, gràcies als contactes que vosaltres em faciliteu.

D'aquesta manera, tant si compteu amb mestres de primària i/o pedagogs entre els vostres equips, com si no, us estaria molt agraït si em contestéssiu el següent formulari. **No us portarà més de dos minuts i la informació em serà molt valuosa.** Tots els esplais compten i són importants!!!

En el cas que aquest curs ja no sigueu el/la director/a del vostre esplai, també us agrairia que em féssiu saber el mail del nou o la nova responsable, per tal que em pugui posar en contacte amb ell/a

Si teniu cap dubte, suggeriment o em voleu adreçar qualsevol comentari, el meu mail és cdelpoez@gmail.com.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració i endavant amb els vostres esplais!!!

Carles del Pozo

ATENCIÓ!!! Hotmail i d'altres servidors poden donar problemes a l'hora de contestar el formulari des d'aquest mateix mail. Si teniu problemes per veure o enviar aquest formulari, podeu emplenar-lo en línia: <https://docs.google.com/forms/d/1T1aawXwD1UC5amfJsmExo9i7j-nL6lr6vdFZ7gpCPv0/viewform>

Correu electrònic adreçat als mestres sol·licitant la seva participació en la realització del qüestionari (annex 3.3).

Benvolgut / Benvolguda (nom del / de la destinatari/a),

Sóc en Carles del Pozo i estic fent la meua Tesi Doctoral sobre el món dels esplais i la seva contribució en l'assoliment de les competències bàsiques escolars a l'Educació Primària. A més a més, igual que vosaltres, sóc mestre i pedagog, així com monitor d'un Esplai.

El meu estudi sorgeix arran de la necessitat actual de dignificar la tasca que duem a terme des dels nostres esplais, tot posant aquesta feina a l'alçada d'altres institucions educatives, principalment l'escola.

Al llarg d'aquest any hem estat recollint les dades bàsiques dels diferents esplais de Catalunya, per tal de radiografiar la situació actual, i l'esplai (nom de l'esplai) ha estat seleccionat per formar part d'aquesta investigació. Posteriorment, el/la responsable del teu centre em va fer arribar el teu contacte, per tal que pugueu participar de la recerca.

Et demano, ara, la teua col·laboració, aprofitant l'experiència en els dos àmbits educatius de la qual disposes, per tal que m'omplis el **qüestionari que t'adjunto en format "excel"** i que pretén establir la relació entre les competències bàsiques amb les diferents tipologies d'activitats que es desenvolupen en un esplai qualsevol. Compteu amb el meu compromís explícit que les dades que em proporcionis es faran servir únicament en el procés de recerca d'aquesta tesi doctoral, en cap cas se cediran a terceres persones i en tot moment es mantindrà l'anonimat de les persones participants.

Per formar part d'aquesta fase cal comptar amb els següents dos requisits:

- Ser mestre/a de primària (en qualsevol de les seves especialitats) i/o pedagog/a, estigueu en actiu o no, amb la carrera finalitzada.
- Ser monitor/a o col·laborador/a del teu esplai actualment, o haver-ho estat al llarg del curs passat.

Si la informació que dispojo és incorrecte i no compliu aquest perfil, també us agrairé que m'ho feu saber, per tal d'actualitzar les meves dades.

Sóc conscient que sovint és difícil trobar una estoneta lliure enmig del ritme frenètic que tots portem avui en dia, però la vostra col·laboració és cabdal per proposar millores en la tasca que duem a terme des dels esplais, tot continuant, així, amb el meu procés de recerca. Us estaré molt agraït si m'ajudeu i ompliu el qüestionari adjunt, que no us portarà més d'uns 20 minuts. A més a més, si la tesi arriba a bon port, per suposat que estaré encantat de fer-vos arribar les conclusions que, gràcies a vosaltres, pugui obtenir i que espero ens siguin d'utilitat a tots els esplais.

Si teniu cap dubte, suggeriment, voleu més informació o em voleu adreçar qualsevol comentari, no dubteu de contactar amb mi a través del mail cdelpoez@gmail.com.

Moltes gràcies per la vostra col·laboració i endavant amb els vostres esplais!!!

Carles del Pozo

Correu electrònic adreçat als directors d'esplai sol·licitant la seva participació en la realització del qüestionari (annex 3.4).

Benvolgut / Benvolguda Responsable de l'Esplai (nom de l'esplai),

Sóc en Carles del Pozo i, tal com ja et vaig comentar en un mail que et vaig enviar fa uns mesos, estic fent la meua Tesi Doctoral sobre el món dels esplais. A més a més, igual que tu, sóc monitor d'un Esplai. El meu estudi sorgeix arran de la necessitat actual de dignificar la tasca que duem a terme des dels nostres esplais, tot posant aquesta feina a l'alçada d'altres institucions educatives, principalment l'escola.

En fases anteriors, us vaig demanar la vostra col·laboració, per tal que em facilitéssiu la informació bàsica dels vostres centres, a partir de la qual l'esplai (nom de l'esplai), va ser seleccionat per formar part d'aquest estudi. Amb tot, ara arribo a la darrera fase de la recollida d'informació i és per això que, **per darrera vegada, demano la teva col·laboració per poder concloure amb èxit aquesta investigació.**

En aquesta ocasió, **et demano que, d'una manera molt ràpida i senzilla, omplis un qüestionari de valoració sobre les diferents activitats que dueu a terme al teu esplai, així com les competències educatives que desenvolupeu.** Aquest qüestionari el pots omplir tu sol o com a fruit de la reflexió conjunta amb la resta del teu equip de monitors i monitores. Per si teniu qualsevol dubte sobre algun dels termes que apareixen, t'adjunto també un arxiu on podràs trobar les seves definicions i explicacions pertinents.

Sóc conscient que sovint és difícil trobar una estoneta lliure enmig del ritme frenètic que tots portem avui en dia, però la teva col·laboració és cabdal per proposar millores en la tasca que duem a terme des dels esplais, tot continuant, així, amb el meu procés de recerca. **Fer-lo no us portarà més d'uns 10 minuts i la vostra informació em serà molt valuosa.** A més a més, si la tesi arriba a bon port, per suposat que estaré encantat de fer-vos arribar les conclusions que, gràcies a vosaltres, pugui obtenir i que espero ens siguin d'utilitat a tots els esplais.

En el cas que actualment ja no siguis el/la director/a del vostre esplai, també t'agrairia que em fessis saber el mail del nou o la nova responsable, per tal que em pugui posar en contacte amb ell/a

Si tens cap dubte, suggeriment o em vols adreçar qualsevol comentari, el meu mail és cdelpoez@gmail.com.

Moltes gràcies per la teva col·laboració i endavant amb els vostres esplais!!!

Carles del Pozo

ATENCIÓ!!! Hotmail i d'altres servidors poden donar problemes a l'hora de contestar el formulari des d'aquest mateix mail. Si teniu problemes per veure o enviar aquest formulari, podeu emplenar-lo en línia:

https://docs.google.com/forms/d/188cfZ5Jd7kMttqWCy_sObPYwXrmqdmU-Rh6R5uEW_wl/viewform?c=0&w=1&usp=mail_form_link

ANNEX 9. FITXES D'ACTIVITATS

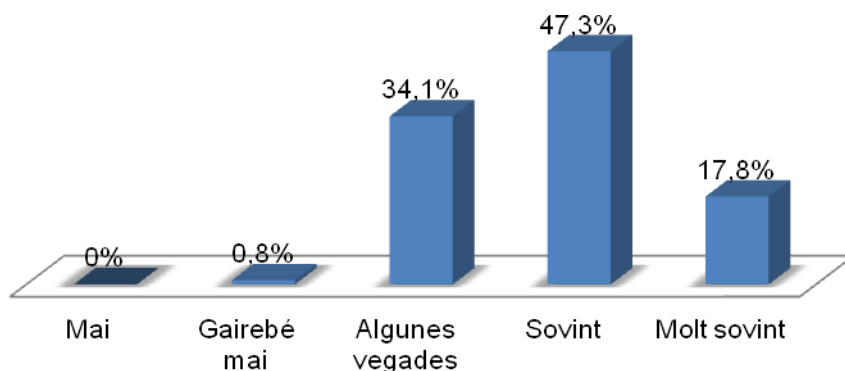
En aquest annex s'inclou una fitxa per a cadascuna de les deu tipologies d'activitats. En les diferents fitxes es presenta la intensitat amb què es treballen als esplais les diferents competències i subcompetències en cada activitat, així com la seva freqüència en la realització.

- Tallers.
- Activitats mediambientals i relacionades amb la natura.
- Activitats culturals.
- Gimcanes i Grans jocs.
- Música, dansa i expressió corporal.
- Activitats de reflexió, de caire social i transcendent.
- Esports i jocs moguts.
- Temps lliure no dirigit.
- Quotidià.
- Celebració de festes populars i tradicionals.

TALLERS

Me=3,5	CB2: Competència artística i cultural
Bastant (Me=3)	CB5: Competència d'aprendre a aprendre
	CB6: Competència d'autonomia i iniciativa personal
	CB7: Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
	CB8: Competència social i ciutadana
Poca (Me=2)	CB1: Competència en comunicació lingüística i audiovisual
	CB3: Tractament de la informació i competència digital
	CB4: Competència matemàtica

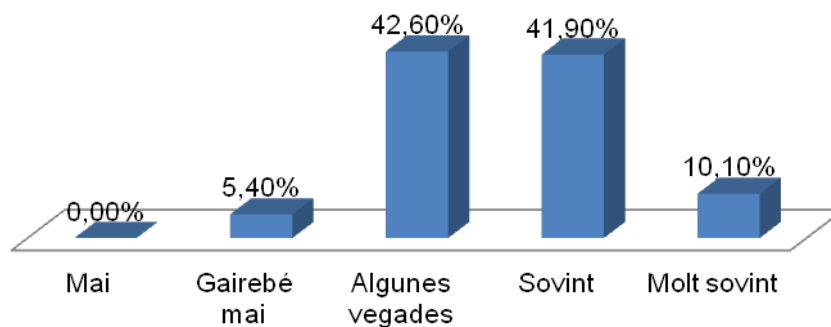
Molta (Me=4)	CB2b: Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se
	CB6a: Adquirir i aplicar valors i actituds personals.
Bastant (Me=3)	CB1c: Comunicar-se oralment
	CB2a: Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques
	CB5a: Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques...
	CB5b: Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge
	CB5c: Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina
	CB6b: Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes
	CB6c: Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres
	CB7a: Interactuar amb l'espai físic
	CB7c: Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius
	CB8b: Cooperar i convida emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques
CB8c: Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora	
Poca (Me=2)	CB1a: Comprendre allò que es llegeix
	CB1b: Expressar-se de manera escrita
	CB1d: Interactuar en contextos plurilingües i interculturals
	CB1e: Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals
	CB3a: Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació
	CB3b: Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació
	CB3c: Transformar la informació en coneixement
	CB4a: Produir i interpretar diferents tipus d'informació
	CB4b: Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat
	CB4c: Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social
CB7b: Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica	
CB8a: Comprendre la realitat social en què es viu	



ACTIVITATS MEDIAMBIENTALS I RELACIONADES AMB LA NATURA

Molta (Me=4)	CB7: Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
	CB8: Competència social i ciutadana
Bastant (Me=3)	CB4: Competència matemàtica
	CB5: Competència d'aprendre a aprendre
	CB6: Competència d'autonomia i iniciativa personal
Poca (Me=2)	CB1: Competència en comunicació lingüística i audiovisual
	CB2: Competència artística i cultural
	CB3: Tractament de la informació i competència digital

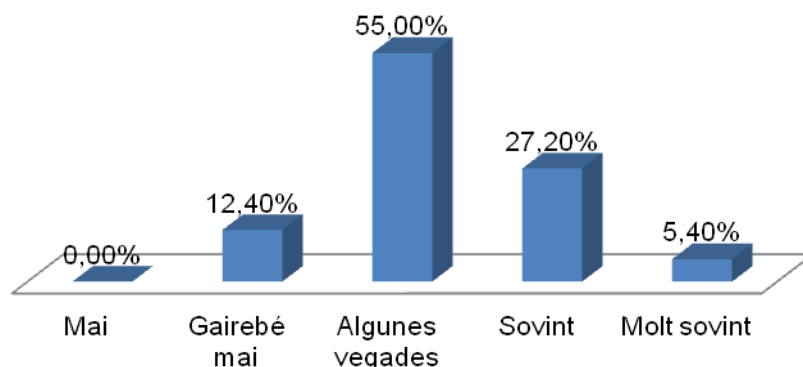
Molta (Me=4)	CB6a: Adquirir i aplicar valors i actituds personals.
	CB7a: Interactuar amb l'espai físic
	CB7c: Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius
	CB8a: Comprendre la realitat social en què es viu
	CB8b: Cooperar i conviure emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques
Bastant (Me=3)	CB1c: Comunicar-se oralment
	CB4b: Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitatius i espacials de la realitat
	CB4c: Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social
	CB5a: Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques...
	CB5b: Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge
	CB6b: Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes
	CB6c: Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres
	CB7b: Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica
	CB8c: Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora
Me=3,5	CB3c: Transformar la informació en coneixement
Poca (Me=2)	CB1a: Comprendre allò que es llegeix
	CB1d: Interactuar en contextos plurilingües i interculturals
	CB1e: Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals
	CB2a: Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques
	CB2b: Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se
	CB3b: Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació
	CB4a: Produir i interpretar diferents tipus d'informació
CB5c: Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina	
Gens (Me=1)	CB1b: Expressar-se de manera escrita
	CB3a: Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació



ACTIVITATS CULTURALS

Molta	CB8: Competència social i ciutadana
Me=3,5	CB2: Competència artística i cultural
	CB7: Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
Bastant (Me=3)	CB1: Competència en comunicació lingüística i audiovisual
	CB5: Competència d'aprendre a aprendre
	CB6: Competència d'autonomia i iniciativa personal
Poca (Me=2)	CB3: Tractament de la informació i competència digital
	CB4: Competència matemàtica

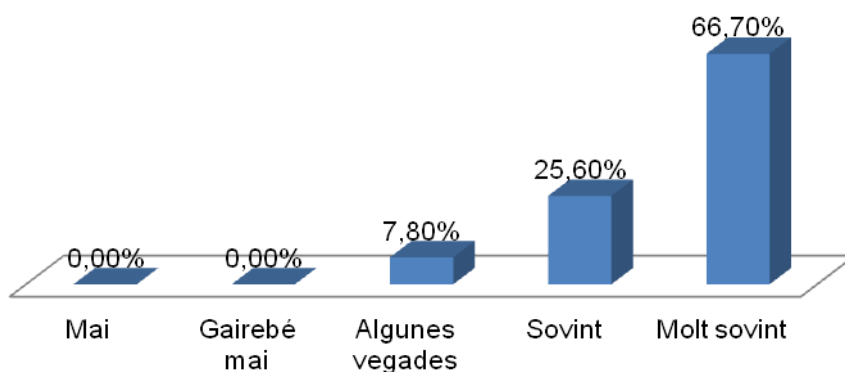
Molta (Me=4)	CB1c: Comunicar-se oralment
	CB2a: Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques
	CB7a: Interactuar amb l'espai físic
	CB8a: Comprendre la realitat social en què es viu
	CB8b: Cooperar i conviure emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques
	CB8c: Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora
Me=3,5	CB6a: Adquirir i aplicar valors i actituds personals.
	CB7c: Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius
Bastant (Me=3)	CB1a: Comprendre allò que es llegeix
	CB1d: Interactuar en contextos plurilingües i interculturals
	CB2b: Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se
	CB3c: Transformar la informació en coneixement
	CB4c: Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social
	CB5a: Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques...
	CB5b: Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge
	CB6b: Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes
	CB6c: Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres
Poca (Me=2)	CB1b: Expressar-se de manera escrita
	CB1e: Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals
	CB3a: Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació
	CB3b: Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació
	CB4a: Produir i interpretar diferents tipus d'informació
	CB4b: Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat
	CB5c: Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina
	CB7b: Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica



GIMCANES I GRANS JOCS

Bastant (Me=3)	CB1: Competència en comunicació lingüística i audiovisual
	CB4: Competència matemàtica
	CB5: Competència d'aprendre a aprendre
	CB6: Competència d'autonomia i iniciativa personal
	CB7: Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
	CB8: Competència social i ciutadana
Poca (Me=2)	CB2: Competència artística i cultural
	CB3: Tractament de la informació i competència digital

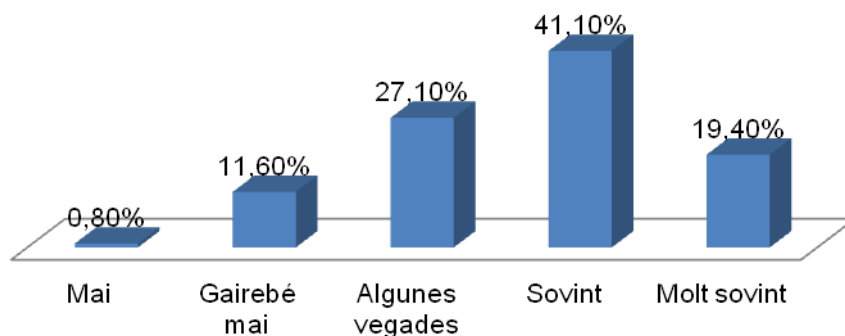
Molta (Me=4)	CB1c: Comunicar-se oralment
	CB7a: Interactuar amb l'espai físic
	CB8b: Cooperar i conviure emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques
Bastant (Me=3)	CB1a: Comprendre allò que es llegeix
	CB1d: Interactuar en contextos plurilingües i interculturals
	CB4a: Produir i interpretar diferents tipus d'informació
	CB4b: Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitatius i espacials de la realitat
	CB4c: Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social
	CB5a: Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques...
	CB5b: Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge
	CB5c: Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina
	CB6a: Adquirir i aplicar valors i actituds personals.
	CB6b: Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes
	CB6c: Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres
	CB7c: Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius
	CB8a: Comprendre la realitat social en què es viu
	CB8c: Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora
Poca (Me=2)	CB1b: Expressar-se de manera escrita
	CB1e: Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals
	CB2a: Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques
	CB2b: Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se
	CB3b: Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació
	CB3c: Transformar la informació en coneixement
	CB7b: Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica
Gens	CB3a: Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació



MÚSICA DANSA I EXPRESSIÓ CORPORAL

Me=3,5	CB2: Competència artística i cultural
Bastant (Me=3)	CB5: Competència d'aprendre a aprendre
	CB6: Competència d'autonomia i iniciativa personal
	CB8: Competència social i ciutadana
Poca (Me=2)	CB1: Competència en comunicació lingüística i audiovisual
	CB3: Tractament de la informació i competència digital
	CB4: Competència matemàtica
	CB7: Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic

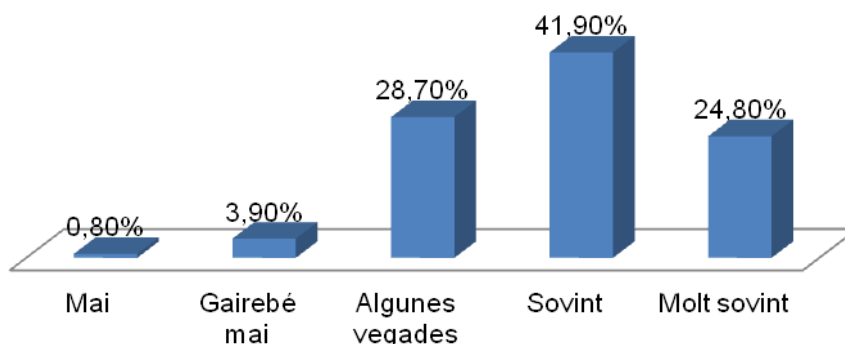
Molta (Me=4)	CB2b: Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se
	CB5a: Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques...
Bastant (Me=3)	CB1c: Comunicar-se oralment
	CB1d: Interactuar en contextos plurilingües i interculturals
	CB2a: Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques
	CB5b: Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge
	CB6a: Adquirir i aplicar valors i actituds personals.
	CB6c: Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres
	CB7a: Interactuar amb l'espai físic
	CB8a: Comprendre la realitat social en què es viu
	CB8b: Cooperar i convida emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques
	CB8c: Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora
Poca (Me=2)	CB1e: Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals
	CB3a: Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació
	CB3c: Transformar la informació en coneixement
	CB4a: Produir i interpretar diferents tipus d'informació
	CB4b: Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat
	CB4c: Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social
	CB5c: Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina
	CB6b: Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes
CB7c: Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius	
Gens (Me=1)	CB1a: Comprendre allò que es llegeix
	CB1b: Expressar-se de manera escrita
	CB3b: Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació
	CB7b: Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica



ACTIVITATS DE REFLEXIÓ, DE CAIRE SOCIAL I TRANSCENDENT

Molta (Me=4)	CB5: Competència d'aprendre a aprendre
	CB8: Competència social i ciutadana
Bastant (Me=3)	CB1: Competència en comunicació lingüística i audiovisual
	CB2: Competència artística i cultural
	CB6: Competència d'autonomia i iniciativa personal
	CB7: Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
Poca (Me=2)	CB3: Tractament de la informació i competència digital
	CB4: Competència matemàtica

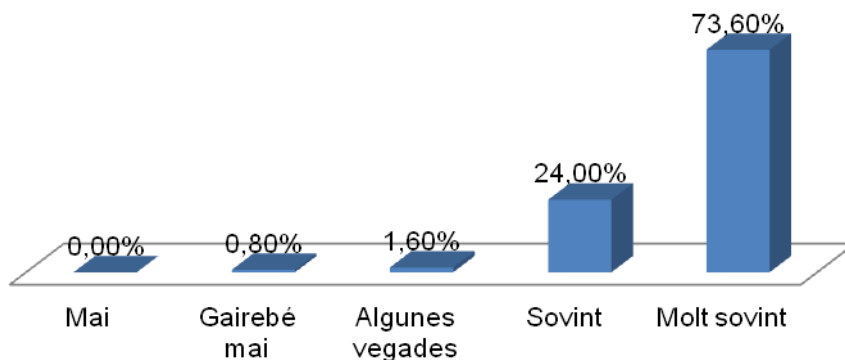
Molta (Me=4)	CB1c: Comunicar-se oralment
	CB5a: Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques...
	CB5b: Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge
	CB6a: Adquirir i aplicar valors i actituds personals.
	CB7c: Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius
	CB8a: Comprendre la realitat social en què es viu
	CB8b: Cooperar i convida emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques
	CB8c: Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora
Bastant (Me=3)	CB1a: Comprendre allò que es llegeix
	CB1b: Expressar-se de manera escrita
	CB1d: Interactuar en contextos plurilingües i interculturals
	CB2a: Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques
	CB2b: Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se
	CB3c: Transformar la informació en coneixement
	CB4c: Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social
	CB5c: Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina
	CB6b: Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes
	CB6c: Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres
	CB7a: Interactuar amb l'espai físic
Poca (Me=2)	CB1e: Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals
	CB3a: Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació
	CB3b: Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació
	CB4a: Produir i interpretar diferents tipus d'informació
	CB4b: Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat
CB7b: Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica	



ESPORTS I JOCS MOGUTS

Bastant (Me=3)	CB5: Competència d'aprendre a aprendre
	CB6: Competència d'autonomia i iniciativa personal
	CB7: Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
	CB8: Competència social i ciutadana
Poca (Me=1,5)	CB4: Competència matemàtica
Gens (Me=1)	CB2: Competència artística i cultural
	CB1: Competència en comunicació lingüística i audiovisual
	CB3: Tractament de la informació i competència digital

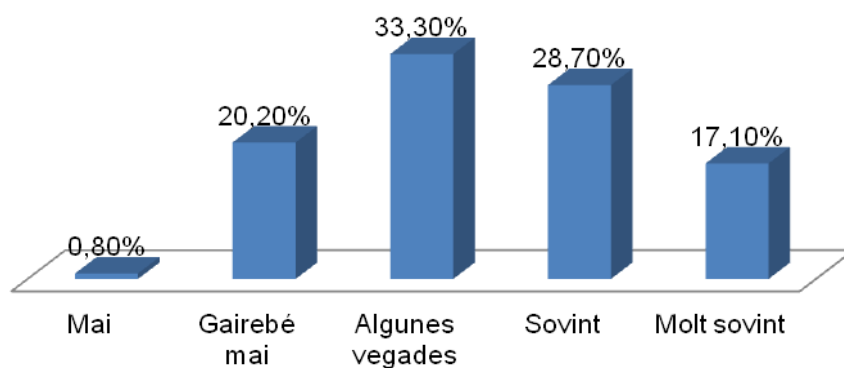
Molta	CB7a: Interactuar amb l'espai físic
Bastant (Me=3)	CB1c: Comunicar-se oralment
	CB5a: Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques...
	CB5b: Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge
	CB6a: Adquirir i aplicar valors i actituds personals.
	CB6c: Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres
	CB7c: Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius
	CB8b: Cooperar i convida emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques
	CB8c: Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora
Poca (Me=2)	CB1d: Interactuar en contextos plurilingües i interculturals
	CB2b: Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se
	CB4a: Produir i interpretar diferents tipus d'informació
	CB4b: Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat
	CB4c: Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social
	CB5c: Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina
	CB6b: Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes
	CB7b: Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica
	CB8a: Comprendre la realitat social en què es viu
Gens (Me=1)	CB1a: Comprendre allò que es llegeix
	CB1b: Expressar-se de manera escrita
	CB1e: Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals
	CB2a: Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques
	CB3a: Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació
	CB3b: Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació
CB3c: Transformar la informació en coneixement	



TEMPS LLIURE NO DIRIGIT

Bastant (Me=3)	CB5: Competència d'aprendre a aprendre
	CB6: Competència d'autonomia i iniciativa personal
	CB7: Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
	CB8: Competència social i ciutadana
Poca (Me=1,5)	CB4: Competència matemàtica
	CB2: Competència artística i cultural
Gens (Me=1)	CB1: Competència en comunicació lingüística i audiovisual
	CB3: Tractament de la informació i competència digital

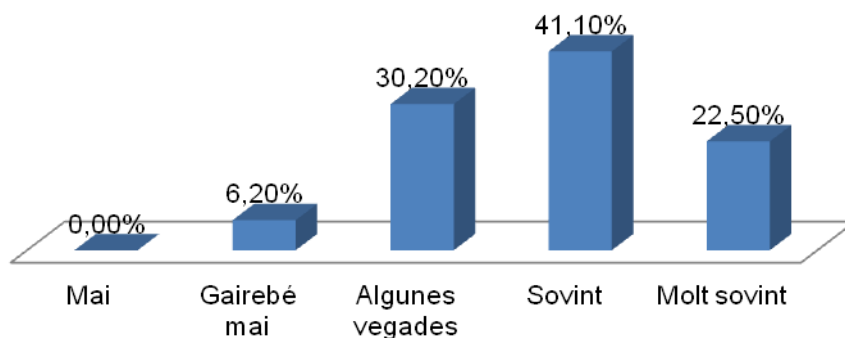
Molta (Me=4)	CB1c: Comunicar-se oralment
	CB6a: Adquirir i aplicar valors i actituds personals.
Bastant (Me=3)	CB5a: Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques...
	CB5b: Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge
	CB5c: Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina
	CB6b: Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes
	CB6c: Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres
	CB7a: Interactuar amb l'espai físic
	CB7c: Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius
	CB8a: Comprendre la realitat social en què es viu
	CB8b: Cooperar i convida emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques
	CB8c: Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora
Poca (Me=2)	CB1d: Interactuar en contextos plurilingües i interculturals
	CB2b: Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se
	CB3c: Transformar la informació en coneixement
	CB4a: Produir i interpretar diferents tipus d'informació
	CB4b: Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat
	CB4c: Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social
	CB7b: Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica
Gens (Me=1)	CB1a: Comprendre allò que es llegeix
	CB1b: Expressar-se de manera escrita
	CB1e: Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals
	CB2a: Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques
	CB3a: Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació
	CB3b: Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació



CELEBRACIÓ DE FESTES POPULARS I TRADICIONALS

Bastant (Me=3)	CB2: Competència artística i cultural
	CB6: Competència d'autonomia i iniciativa personal
	CB7: Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
	CB8: Competència social i ciutadana
Poca (Me=2)	CB1: Competència en comunicació lingüística i audiovisual
	CB3: Tractament de la informació i competència digital
	CB4: Competència matemàtica
	CB5: Competència d'aprendre a aprendre

Molta	CB8a: Comprendre la realitat social en què es viu
Bastant (Me=3)	CB1c: Comunicar-se oralment
	CB1d: Interactuar en contextos plurilingües i interculturals
	CB2a: Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques
	CB2b: Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se
	CB5b: Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge
	CB6a: Adquirir i aplicar valors i actituds personals.
	CB6b: Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes
	CB6c: Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres
	CB7a: Interactuar amb l'espai físic
	CB7c: Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius
	CB8b: Cooperar i conviure emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques
	CB8c: Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora
Poca (Me=2)	CB1a: Comprendre allò que es llegeix
	CB1b: Expressar-se de manera escrita
	CB1e: Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals
	CB3a: Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació
	CB3b: Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació
	CB3c: Transformar la informació en coneixement
	CB4a: Produir i interpretar diferents tipus d'informació
	CB4b: Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitatius i espacials de la realitat
	CB4c: Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social
	CB5a: Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques...
CB5c: Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina	
CB7b: Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica	



QUOTIDIÀ

Bastant (Me=3)	CB5: Competència d'aprendre a aprendre
	CB6: Competència d'autonomia i iniciativa personal
	CB7: Competència en el coneixement i la interacció amb el món físic
	CB8: Competència social i ciutadana
(Me=2,5)	CB2: Competència artística i cultural
Poca (Me=2)	CB1: Competència en comunicació lingüística i audiovisual
	CB3: Tractament de la informació i competència digital
	CB4: Competència matemàtica

Molta (Me=4)	CB1c: Comunicar-se oralment
	CB5b: Disposar d'un sentiment de competència personal i adquirir autonomia en l'aprenentatge
	CB6a: Adquirir i aplicar valors i actituds personals.
	CB7a: Interactuar amb l'espai físic
	CB8b: Cooperar i conviure emprant un judici ètic basat en valors i pràctiques democràtiques
Bastant (Me=3)	CB1d: Interactuar en contextos plurilingües i interculturals
	CB2b: Emprar recursos artístics per representar, expressar-se i comunicar-se
	CB4c: Entendre i resoldre problemes i situacions de la vida quotidiana, el coneixement científic i el món laboral i social
	CB5a: Adquirir consciència de les pròpies capacitats intel·lectuals, emocionals, físiques...
	CB5c: Organitzar i planificar els aprenentatges i la pròpia feina
	CB6b: Proposar-se objectius i planificar i portar a terme projectes
	CB6c: Liderar projectes exercint habilitats socials de relació amb els altres
	CB7c: Actuar per millorar i preservar les condicions de vida pròpies, les dels altres i les de tots els éssers vius
	CB8a: Comprendre la realitat social en què es viu
	CB8c: Exercir la ciutadania democràtica i contribuir en la seva millora
Poca (Me=2)	CB1a: Comprendre allò que es llegeix
	CB1b: Expressar-se de manera escrita
	CB1e: Dominar el llenguatge i els suports audiovisuals
	CB2a: Conèixer, comprendre, apreciar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques
	CB3b: Cercar, captar, seleccionar, registrar, processar i comunicar la informació
	CB3c: Transformar la informació en coneixement
	CB4a: Produir i interpretar diferents tipus d'informació
	CB4b: Ampliar el coneixement sobre aspectes quantitius i espacials de la realitat
CB7b: Valorar i aplicar els processos propis del pensament científicotècnic i la indagació científica	
Gens	CB3a: Utilitzar les tecnologies de la informació i la comunicació

