

# LA INCLUSIÓ DELS NOIS I DE LES NOIES AMB LA SÍNDROME DE DOWN (SD) A L'INSTITUT. L'experiència del Servei de Seguiment en l'Etapa Escolar (SSEE) de la FCSD

Rosa Borbonés i Lloveras

*Psicòloga i terapeuta del SSEE de la Fundació Catalana Síndrome de Down (FCSD)*

## RESUMEN

### “La Inclusión de los/las chicos/as con SD en el Instituto. La experiencia del SSEE de la FCSD”

El presente artículo tiene por objetivo el análisis de la experiencia llevada a cabo por el SSEE con la inclusión del alumnado con SD en los institutos de secundaria obligatoria. En primer lugar, se plantean algunas reflexiones previas entorno a las expectativas sociales que se crean de la persona con discapacidad psíquica y al Proyecto de Futuro del sujeto con SD, concretamente en el periodo de la adolescencia.

A partir de la experiencia de inclusión de unos/as veinte chicos/as con SD en la ESO, se profundiza en una serie de factores que han favorecido este proceso: - punto de referencia/ referente del/la chico/a-, especificación de los objetivos y planificación de las tareas, -control del rendimiento, evaluación y valoración del alumnado-, tratamiento en función de la edad cronológica.

Finalmente se habla de cómo favorecer las relaciones entre el alumnado con nee y sus compañeros/as de clase.

## ABSTRACT

### “The Inclusion of students with DS in the high school. The experience of SSEE of FCSD”

The present article aims at analysing the experience carried out by SSEE with the inclusion of the students with DS in high schools. Firstly, some previous reflections around social expectations which are raised in the psychic disabled person and the future project with the DS individual, specifically in the teenage period.

Starting from the experience of inclusion of twenty teenagers with DS in the ESO, we deepen a series of factors that have favoured this process- reference point /referent of the student- specification of the aims and task planning- Achievement control , Evaluation and Assessment of the students- Treatment according to chronological age.

Finally, it deals with the strategies to favour relationships among students with nee and their classmates.

## INTRODUCCIÓ

L'article que es presenta a continuació pretén analitzar diversos aspectes de la inclusió dels nois i de les noies amb la SD als instituts de secundària obligatòria.

Abans de tot, però, ens agradaria fer algunes reflexions. La primera gira a l'entorn de **les expectatives socials** que es creen respecte a les persones amb discapacitat psíquica.

Fins fa uns anys, els àmbits on transcorria la vida de les persones amb discapacitat eren força restringits: l'escola especial, el taller ocupacional i la família.

Actualment, l'ampliació a d'altres àmbits és un fet evident per a tothom. Els infants amb la SD s'integren a l'escola ordinària, van a l'esplai amb la resta de la població, participen de les activitats del barri o ciutat on viuen, etc.; alguns homes i dones amb la SD participen d'experiències d'inclusió laboral a l'empresa ordinària. En l'imaginari col·lectiu (famílies, professionals, societat en general), la persona amb la SD apareix, quan és un infant, com un/a nen/a capaç d'estar a l'escola i, forçant una mica més, en el període de la vida adulta, com a una persona capaç de treballar en una empresa ordinària. Ara bé, on són els/les adolescents, els/les joves amb la SD? Dóna la impressió que la

persona amb la SD passa de la infància a l'edat adulta recorrent un camí diferent al de la resta de la població.

L'experiència que es duu a terme des del SSEE de la FCSD ens mostra diversos fets.

Per una banda, es detecten força dificultats per imaginar-nos «un/a jove» amb la SD dins dels paràmetres del “què fa, viu o és un/a jove”. Un exemple força clar d'això ens el donava la mare d'una nena de 9 anys integrada en una escola ordinària. Quan es plantejava el futur de la seva filla, podia imaginar-la treballant, quan tingués 20-21 anys, «d'ajudant en un súper, reposant material o en una bugaderia, plegant tovalloles». Ara bé, no la veia en un institut amb d'altres nois i noies de la seva edat. O un professional que parlava de la inclusió laboral futura d'un nen de 12 anys, però en cap cas es podia plantejar el pas per l'institut per realitzar secundària obligatòria.

D'altra banda, la realitat ens mostra que la major part dels/de les nois/es amb la SD (a partir dels 12 anys) es troben a l'escola especial (quan, en edats inferiors, les dades són totalment inverses: la major part dels nens i de les nenes estan a l'escola ordinària).

Tanmateix, en els últims cursos acadèmics, des dels instituts, s'estan dedicant importants esforços amb l'objectiu d'aconseguir la inclusió dels/de les adolescents amb nee als centres docents ordinaris, amb bons resultats.

El SSEE, dins les funcions que desenvolupa, tracta de conèixer quina és la realitat educativa dels/de les nois/es amb la SD a Catalunya. En aquesta línia, visita centres d'educació especial on hi ha escoles, tallers, programes de garantia social, etc., i bons professionals que ens mostren els centres i les línies que regeixen el seu Projecte Pedagògic. En molts d'aquests centres, existeixen grups d'ESO, grups formats per nois/es amb nee, en què hi poden haver de 4 a 10 nois/es i d'1 a 3 professionals. Les visites són fructíferes per la quantitat de interrogants que ens plantegen i que es podrien resumir en el que s'exposa a continuació.

En bons llocs-espais, en bons centres i amb professionals preparats, sempre s'hi troba a faltar quelcom: allò que, des del nostre punt de vista, és essencial i, sobretot en aquest període del que s'està parlant. Es tracta dels referents de l'entorn, de l'edat cronològica, allò que passa quan s'està treballant amb noies/es d'entre 12 i 16 anys i que poc té a veure amb el que s'observa en les experiències esmentades (que va des de la indumentària, al vocabulari o al tipus de soroll que s'escolta.).

Reiteradament apareixen unes preguntes: Quins obstacles existeixen per tal que aquestes aules, aquests/tes nois/es no estiguin ubicats en entorns ordinaris, per exemple, en un institut? Són els obstacles econòmics els que ho impedeixen?

Si s'aprofundeix una mica, es veu que no és això, podrien ser els mateixos professionals els que treballessin als instituts, i... no trobaríem cap aula, en cap institut, per a poder fer aquest treball?

De ben segur que s'està parlant d'un altre tipus d'obstacles, els ideològics i de dificultats per pensar en el/la jove amb discapacitat com un/a jove amb les mateixes necessitats que tots els altres.

Abans es comentava com sembla ser que la persona amb la SD passa de la infància a l'edat adulta seguint un itinerari diferent de la resta de la població. En aquestes reflexions es veu com, en bona part, això es així (tot i ser comprensible, i fruit de la nostra història).

Ara bé, no deixem de preguntar-nos si això és adequat i si a més és just, o si forma part del projecte de futur que volem per als nostres joves. És que el/la noi/a amb SD no pot ser un/a adolescent o un/a jove? És que no té dret a provar o a equivocar-se? O és que no estem disposats a assumir o que assumeixin una sèrie de riscos necessaris per a esdevenir un adult? I, finalment, ens interroguem sobre si la persona arribarà a ser un «veritable adult» sense haver viscut aquestes experiències i tot el que aquest període comporta. Des del nostre punt de vista, això no és possible o en tot cas, amb aquestes condicions, més difícil. L'aprenentatge maduratiu que aporten les experiències en aquest període (consecucions en l'àmbit de l'autonomia personal i psicològica, relacions en col·lectius diversos, etc.) són part dels fonaments per a la construcció de la vida adulta.

La segona reflexió que ens plantegem, versa sobre el **Projecte de Futur de l'individu** (derivat del que s'ha parlat fins ara). Quin és el futur laboral amb el què la família, els professionals i el/la propi/a noi/a estan pensant? De més a menys protegits, de més a menys restringides, les alternatives són clares: el taller ocupacional (TO), el centre especial de treball (CET) i la integració laboral (IL).

On es vol arribar? Com es pot preparar el/la jove per poder arribar a un lloc o altre? Cal pensar en aquest itinerari, cal pensar en què cal fer per aconseguir-ho. Massa vegades s'observa com aquesta planificació no existeix. Per exemple, molts cops en preguntar a les famílies sobre com veuen al/la seu/va fill/a quan sigui gran, responen amb un llarg silenci o amb «no sé, vivim el dia a dia». En parlar amb els professionals, s'observa poca informació, molts dubtes o poques sortides reals.

Caldria tenir present quines són les diverses opcions de formació que té una persona amb nee després dels 16 anys (Formació professional adaptada, Programes de Garantia Social i Educació especial) i adequar-se a les necessitats de l'individu i a les expectatives laborals que la família i la mateixa persona es representen del futur laboral-professional i personal.

Es tracta de poder situar l'individu dins d'un Projecte de Futur, dins d'un procés de continuïtat. Tal i com diu el professor E. Montobbio, sense projecte es corre el risc de situar-nos "en una via morta que no porta enlloc".

## LA INCLUSIÓ A L'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

El model proposat per la LOGSE a l'educació secundària obligatòria ha suposat un gran avenç: un tronc comú per a tota la població escolar; l'obligatorietat fins als 16 anys; un sistema integrador i l'ensenyament comprensiu; l'adaptació dels coneixements als diferents ritmes d'aprenentatges, etc. si bé, la seva aplicació pràctica ha fet replantejar el propi model teòric.

El tractament de la diversitat a l'institut, tal i com ho ha estat a l'escola, no és solament un plantejament tècnic, sinó que respon fonamentalment a qüestions ideològiques.

El model d'inclusió de l'alumnat amb nee ha rebut i rep moltes crítiques; és ben cert que la seva implantació planteja una gran complexitat i moltes dificultats, però també és ben cert que ha esdevingut un model adequat per tal que tot l'alumnat pugui desenvolupar al màxim les seves competències.

Molts estudis mostren que l'escola que atén i treballa per a la diversitat obté millors resultats perquè és un centre on:

- ✓ hi ha una plantejament seriós de les diferències en l'alumnat;
- ✓ existeix un ideari de centre i està clar qui mana i decideix;
- ✓ hi trobem una política de comunicació i difusió ben elaborada,
- ✓ hi ha espais on conviure no sotmesos al rendiment;
- ✓ els nois i les noies s'hi troben bé; i
- ✓ es dona una adequació a l'entorn; es prepara els/les nois/es per a la seva incorporació a la societat (aprenentatge de convivència, de treball en equip, etc.) entre altres aspectes.

Des d'aquest marc, s'ha fet possible la incorporació de nois/es amb la SD als instituts de Catalunya. El SSEE porta treballant en la integració escolar d'infants i d'adolescents des de l'any 1984. En els darrers últims cinc anys, una vintena de nois/es, atesos pel SSEE, s'han integrat als instituts per fer l'ESO.

En tots els casos, la valoració de la inclusió de l'alumnat amb la SD, efectuada per part de les persones que han participat en el procés (alumnat, famílies i professionals), és molt positiva. L'alumnat s'ha beneficiat més de la situació a l'institut, que si

d'una altra opció es tractés. Si s'analitzen les diverses experiències, s'observa que l'èxit d'aquestes (si es pot denominar així) radica en diversos aspectes dels quals parlarem a continuació.

El Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA) parla d'un perfil d'alumne/a adequat per a l'accés a l'ESO, que sorgeix arran del nou concepte de retard mental i en el qual no només es tenen en compte els aspectes més intel·lectuals o de Q.I. de l'individu, sinó també el nivell de maduració en el seu funcionament. Com a criteri general, en el llibre *Necesidades educativas especiales en la ESO*, s'exposa:

“ **1.** *Podrán escolarizarse en la Etapa Secundaria Obligatoria, en régimen de Integración, alumnos cuyas características se correspondan con discapacidad psíquica o deficiencia mental ligera o media, sin trastornos de conducta asociados, y con un nivel de adquisiciones o competencias que haga razonablemente previsible la continuidad de su proceso de aprendizaje y desarrollo de forma adecuada en régimen de integración en un Centro ordinario de E.S.O. a cargo del Profesorado de Pedagogía Terapéutica en la Secundaria Obligatoria y, posteriormente, en un Programa de Garantía Social (actuales Aulas Polivalentes) en la Secundaria Postobligatoria. (...)».*

I com a criteris específics:

“ **2.** *Niveles de adquisición al finalizar la etapa primaria para poder cursar un currículum específico en régimen de integración en centro ordinario.*

**2.1.- Niveles adquiridos en cuanto a conductas adaptivas.**

- *Adquisición de capacidades básicas para moverse y desplazarse por lugares «familiares» sin ayuda. «En el contexto escolar. En recorridos habituales de la localidad (zona rural). En el barrio. Utilizando medios de transporte habituales, etc.».*

- *Adquisición de hábitos básicos simples de higiene y seguridad. «Autonomía absoluta referida a los hábitos básicos de higiene y autocuidado personal (uso autónomo del WC, al vestirse y desvestirse, ducha, comida, etc.). Anticipación de situaciones de riesgo, conciencia de peligro ante situaciones que las producen».*

- *Autoregulación de la conducta en el grupo. «Control de los impulsos. Conducta tranquila ante tiempos vacíos de contenido o actividad. Respeto a normas y reglas».*

- *Habilidades de comunicación. «Comprensión de señalizaciones y órdenes verbales. Comunicación coherente y funcional, adaptada a las demandas del contexto. Capacidad de expresar necesidades, de pedir ayuda, preferencias, intereses».*

- *Autonomía en hábitos para trabajar en grupo. «Seguimiento de órdenes dadas al grupo. Capacidad de realizar una tarea sencilla siguiendo órdenes dadas. Capacidad de compartir/cooperar en tarea grupal. Capacidad de responsabilizarse ante tareas encomendadas (recados, encargos, etc.). Capacidad de respetar turnos».*

**2.2.- Niveles adquiridos en cuanto a los objetivos de la Etapa Primaria. Como criterio general, se considera necesario haber superado los niveles de competencia curricular propios del primer Ciclo de la Etapa Primaria”.**



Des de la nostra experiència, s'observa que la majoria de nois/es que s'han integrat a l'institut, responen a aquest perfil, tot i constatar l'existència de perfils diferenciats als esmentats (nois/es que no hi responen). En tots els casos, l'alumnat amb la SD s'ha incorporat a una aula ordinària del centre i ha rebut suport individual, en petit grup, a l'UAC, etc., no més d'un 40% de la seva jornada escolar. Dit això, i fruit de les últimes experiències que s'estan duent a terme, amb la creació de les Unitats d'Educació Especial als IES – no és el nostre cas –, també es pot afirmar que no és necessari complir els requisits esmentats, i ens podem imaginar un altre perfil d'alumne/a a l'institut. Estem pensant en un ÚNIC centre per a tot l'alumnat amb diverses modalitats d'inclusió.

S'ha constatat que hi ha altres aspectes que són determinants per al bon resultat de la inclusió dels/de les nois/es amb nee com són:

- ✓ les experiències anteriors del centre amb l'alumnat amb la SD o amb discapacitat psíquica, i/o
- ✓ la percepció que té el centre al voltant de la diversitat; existeix o no un plantejament general d'atenció a l'alumnat amb nee, o la inclusió de l'alumnat amb la SD apareix com un fet aïllat.

Cal esmentar, però, que instituts sense experiència prèvia i que, d'entrada, apareixien no convençuts, en la mesura que el procés s'ha posat en marxa i han pogut conèixer l'alumne/a, han modificat les idees preconcebudes que tenien i han valorat positivament la inclusió del /de la noi/a amb la SD al centre de secundària.

Fetes aquestes valoracions, cal dir també que han aparegut molts problemes i de diversa índole. Parlem de:

- ✓ dificultats de relació entre companys/es; moments d'aïllament del noi/a amb la SD,
- ✓ dificultats per a la delimitació d'objectius del currículum,
- ✓ falta d'avaluació i control del treball del/de la noi/a amb la SD,
- ✓ «els temps morts» en el que no se sap què fer, etc.

Algunes d'aquestes dificultats (d'altres no) s'han pogut tractar mitjançant mesures organitzatives i pedagògiques, tant a nivell de centre, com a nivell d'aula.



## ELEMENTS QUE HAN AFAVORIT EL PROCÉS D'INCLUSIÓ

Per concretar, i partir de les diverses experiències portades a terme, es constata una sèrie d'elements que han afavorit el procés d'integració de l'alumnat amb la SD dels quals parlarem seguidament.

**1- Punt de referència/referent del/de la noi/a integrat/a** que doni suport en l'organització i l'activitat dins del centre. És necessari que, en una primera fase, amb l'arribada del/de la noi/a al centre, es pugui determinar quina/es és/són la/les figura/es de referència encarregada/es d'orientar-lo/la en els espais (ubicació física de les aules dins de l'edifici, dels espais de treball, planificació dels desplaçaments, dels espais d'esbarjo...); en el temps (preparació de l'agenda, determinació de les activitats en les diferents hores-horari); amb el professorat (composició dels professors del cycle, noms i funcions, del Claustre) i amb la resta d' alumnat (presentació dels/de les companys/es).

Es tracta d'una figura que dona suport al procés d'ubicació en un nou context escolar, explicitant-se clarament amb el/la noi/a la tasca d'aquesta figura de tal forma que, *a posteriori*, aquesta pugui anar-se distanciant i modificant la seva intervenció (suport més acadèmic, preparació de materials adaptats, etc.)

## 2- Especificació dels objectius i planificació de tasques

L'alumne/a arriba al centre amb una història escolar (que s'ha de recuperar), la qual, juntament a les pròpies valoracions del nivell de competències que farà el centre, determinaran la resposta curricular, que tot i semblar òbvia, no es dona sempre.

La resposta curricular ve expressada per les adaptacions curriculars significatives o molt significatives que s'han de fer, en principi, de les àrees bàsiques (tria d'objectius i continguts, eliminació d'objectius i continguts; prioritització d'objectius funcionals i optatius de caràcter professional i, si és el cas, supressió d'àrees) i un currículum específic. Les adaptacions curriculars són diverses amb la població amb la SD (en la mesura que no tothom presenta el mateix nivell de competències; hi ha tanta diversitat com n'hi ha en la resta de població) i s'haurà de tenir present el nivell del què parteix un/a alumne/a en concret i, a partir d'aquest, planificar la resposta curricular adient.

Els objectius a especificar poden ser mensuals o trimestrals i es concretaran en activitats a realitzar: en quins espais (aula ordinària, grup flexible, reforç, etc.), amb quin material i qui és el/la professor/a responsable. La tasca de coordinació és preponderant. En el període del qual estem parlant, és important que aquests objectius no sols estiguin explicitats a nivell de les coordinacions amb el professorat, sinó també amb l'alumne/a en qüestió. Per a l'alumnat amb la SD, els progressos acostumen a ser lents, acostumen a tenir un material fotocopiats que no és un llibre que se segueix (en el que queda clar el que s'estudiarà aquell curs acadèmic), etc. Massa vegades no saben què s'espera d'ells/es. Explicitar amb l'alumnat amb nee els objectius a assolir al llarg d'un període de temps, en les diverses àrees, és un requisit bàsic per comprometre el/la la noi/a en el procés d'incorporació i assoliment de nous aprenentatges.

## 3- Control del rendiment, avaluació i valoració de l'alumne/a

Es tracta de verificar si les activitats que s'han planificat es duen a terme o no, per part de l'alumnat. En la majoria dels casos, s'observa que hi ha poc control sobre l'activitat realitzada dia a dia. Es donen treballs a realitzar, però poques són les ocasions en què es coneix com aquests s'han dut a terme, si s'han fet o no, o si el treball realitzat és correcte. Aquest fet instal·la el/la la noi/a en una dinàmica poc o gens productiva «tant si faig com si no faig no passa res» que es fa difícil de modificar.

Molts factors poden intervenir o intervenen en aquesta situació. Per part de l'alumnat, s'observa, en termes generals, que:

- ✓ es treballa poc, o
- ✓ s'espera que els altres resolguin les pròpies responsabilitats, o
- ✓ el/la noi/a es col·loca en l'actitud de «no saber» (que, d'entrada, incapacita força el professorat).

Per part del professorat, s'observen molts dubtes respecte a:

- ✓ la pròpia tasca a fer: «sabrè ser o no un/a bon/a professor/a per a l' alumnat amb nee?»,
- ✓ la comprensió del/de la noi/a: «entén o no el que li dic?» «Sap o no fer la tasca que li proposo?»

Partint d'aquestes premisses, el progrés es fa difícil. Ara bé, a mesura que les activitats es van adequant a les competències del/de la noi/a, revisant les activitats proposades, quan es rendeix comptes de com ha anat, o què ha passat, i a mesura que les accions tenen les seves conseqüències, l'experiència ens mostra que el progrés és possible.

En termes generals, cal mencionar que, quant al nivell d'exigències, s'exigeix poc perquè es valora poc. Exigir suposa valorar l'altre com a capaç de dur a terme una determinada conducta, activitat, etc. Als/a les nois/es amb la SD, se'ls exigeix poc perquè, en moltes ocasions, es pensa poc en les seves capacitats. Posar l'individu en la situació d'avaluació i de valoració, en funció de les seves competències, suposa també donar-li la confiança del «jo crec que tu ho pots fer; tu ets capaç de fer-ho». Una noia de 2n. d' ESO en un institut, ens comentava (transcriure les paraules textuales):

Noia (N.): «Ahir els de la classe feien examen»

Terapeuta (T.): «Ah!...bé ... i tu?»

(N): «Jo no...»

(T): «Ah que bé... no?»

(N): «...Sí...»

(T): «Sí? ... Carai lliurar-te d' un examen! Què et sembla?»

(N): «Home...»

(T): «Home?»

(N): «Sí...»

(T): «Potser volies fer un examen?»

(N): «...Sí...»

(T): «Li has dit al professor?»

(N): «No.»

(T): «Doncs, què et sembla si li dius?»

(N): «Val!»

Evidentment, no fer un examen, per a qualsevol, suposa un alliberament. Aquests "beneficis secundaris" que, a voltes, acompanyen la discapacitat, també tenen altres lectures. En el treball en els grups psicoterapèutics que es duen a terme en el SSEE, els/les adolescents amb la SD expliquen i mostren com, darrera d'aquests beneficis secundaris, dits també tracte diferencial («i a mi per què em tracten així?»), es va configurant una imatge de si mateix, del/de la noi/a amb la SD poc capaç i competent ("si em tracten així déu ser perquè sóc tonto/a, perquè no sé").

L'avaluació dels objectius que es planifiquen, la valoració del treball que l'alumnat amb la SD realitza a l'institut és, doncs, com s'ha vist, un element bàsic per tal que la integració esdevingui un fet real.

#### 4-Tractament en funció de l'edat cronològica

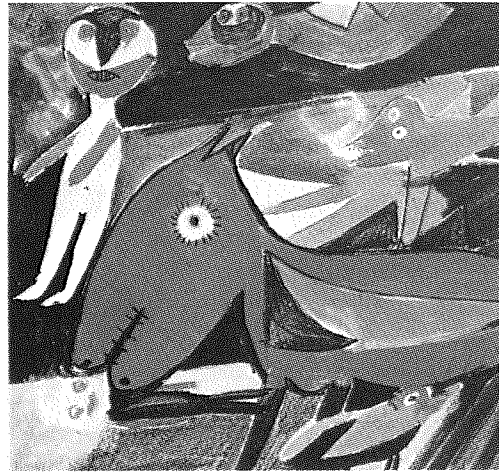
Als inicis d'aquest article es parlava de l'imaginari col·lectiu, de la representació social que es té de la persona amb la SD. L'autor italià C. Lepri explica com, durant molt de temps, la persona amb discapacitat psíquica ha aparegut en la ment de tots/es nosaltres com «un/a nen/a etern». Són moltes, encara ara, les ocasions en què s'observa la tendència a tractar al/a la noi/a amb la SD com si d'un infant es tractés.

Tenir present aquestes consideracions ha estat importantíssim per a la incorporació de l'adolescent a l'institut.

En el treball de col·laboració que el SSEE ha dut a terme amb el professorat de secundària, l'anàlisi i la reflexió dels models de relació que es tenien (to de veu, tipus de distància afectiva, posició de demanda de treball, rol del/de la professor/a) amb el/la noi/a amb la SD, ha esdevingut un element clau. Atendre el criteri de normalitat, el referent de l'edat cronològica es converteix en un altre esglaó d'aquest procés d'inclusió de l'alumnat amb nee als centres docents.

Finalment, ens agradaria parlar de les relacions entre l'alumnat (que, per les seves connotacions, el situem en un altre pla). M. Company sobre aquest tema afirma que la integració social de l'alumnat amb nee es farà efectiva si, en el context de l'aula, es donen determinades condicions. Diu que integrar és comprendre i acceptar les diferències per tal que formin part del conjunt de la normalitat. La funció integradora, continua dient, afecta el grup i és necessari crear consciència d'estar elaborant un **projecte en comú** perquè cada un dels membres s'hi senti compromès. En l'experiència duta a terme, dissenyen un pla d'intervenció que té en compte les característiques del grup i de l'alumnat amb nee per tal de modificar la predisposició discriminatòria que observen en aquestes edats, les relacions de coneixement entre l'alumnat i les habilitats socials i acadèmiques de l'alumnat amb nee. La intervenció realitzada es basa en les tutories, l'assemblea, els jocs de dinàmica de grups, els plans d'acció positiva, les tutories entre iguals, etc. per tal d'afavorir la relació i la valoració de tot l'alumnat. El treball conclou sense optimismes excessius, però sí que planteja que és possible treballar amb el grup en el context escolar per afavorir que l'alumnat que no té un bon lloc en el rànquing del rendiment escolar tingui un espai i millori la seva socialització.

Les experiències realitzades des del SSEE van en aquesta línia. Es tracta de mantenir un estat d'alerta i d'observació del que succeeix en els centres, buscar i investigar al voltant de les estratègies que permetin millorar les relacions entre l'alumnat amb nee i els seus companys i companyes.



#### Referències bibliogràfiques

- BORBONÉS LLOVERAS, R. (1998). « La integració escolar: algunes dades entorn l'escolarització dels infants amb nee» Revista Mèdica Internacional sobre la Síndrome de Down, nº 3-Març 1998. Barcelona: Fundació Catalana Síndrome de Down.
- BORBONÉS LLOVERAS, R. (2003). «Els grups psicoterapèutics d'infants i adolescents amb la SD» (I) Revista Mèdica Internacional sobre la Síndrome de Down, volum7, nº3-novembre 2003. Barcelona: FCSD.
- BORBONÉS LLOVERAS, R. (2004). «Els grups psicoterapèutics d'infants i adolescents amb la SD» (II) Revista Mèdica Internacional sobre la Síndrome de Down, volum 8, nº 1-març 2004. Barcelona: FCSD.
- COMPANY PRATS, M. (1997) : Una Escola per a tots: la socialització de l'alumnat amb necessitats educatives específiques. Barcelona: Edicions 62. Llibres a l'abast. Sèrie Rosa Sensat.
- CREENA (Centro de Recursos de Educación especial de Navarra) (1999). Necesidades Educativas Especiales en la ESO. Guía para la respuesta educativa a las necesidades del alumnado con discapacidades psíquicas. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura . Gobierno de Navarra.
- CREENA (Centro de Recursos de Educación especial de Navarra) (2002). Orientaciones para la respuesta educativa: Unidades Específicas. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra.
- GARVIA, B. (1999). "Relaciones afectivas y Sexualidad", en Llegar a ser adulto. VII Jornadas Internacionales sobre el Síndrome de Down. Barcelona : Fundació Catalana Síndrome de Down.
- LEPRI, C. ; MONTOBBIO, E. (1995). Proceso hacia la vida adulta de las personas con Síndrome de Down. Las VI Jornadas Internacionales sobre el Síndrome de Down. Barcelona : Fundació Catalana Síndrome de Down.
- MONTOBBIO, E. (1995). El viaje del señor Down al mundo de los adultos. Barcelona: Fundació Catalana Síndrome de Down.
- MONTOBBIO, E. (1995). La identidad difícil: el falso yo en la persona con discapacidad psíquica. Barcelona : Fundació Catalana Síndrome de Down.
- SÁNCHEZ ÁLVAREZ, P. (1999). Planeado II. Plan para alumnos con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad psíquica en Secundaria. Murcia: Consejería de Educación y Universidades, Excmo. Ayuntamiento de Beniel.

**Correspondència amb l'autora:** Rosa Borbonés i Lloveras, Fundació Catalana Síndrome de Down. C/ València 229 pral. / Nova adreça (gener 2005) Comte Borrell, 201, entresòl. 08007 Barcelona / 08029 Barcelona. Telèfon: 93-2151988. E-mail: seguiment@fcsd.org