

À

MBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ



30

TARDOR 2010

ÀMBITS

de Psicopedagogia

EDITA

**ASSOCIACIÓ CATALANA DE PROFESSIONALS
dels EAP (ACPEAP)**

Avda. Drassanes, 3 08001 BARCELONA
Tel. 93 481 73 98

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA

C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA
ambitsacpeap@gmail.com
www.ambitsdepsicopedagogia.cat



DIRECTOR

Joan Serra Capallera

CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós
Ramon Mirall Ferran
Eulàlia Bassedas Ballús
Jaume Forn Rambla
Carme Gisbert Ochoa
Ferran Sentis Vayreda

CONSELL ASSESSOR

César Coll (Universitat de Barcelona)
Climent Giné (Universitat Ramon Llull)
Josep Maria Mominó (Universitat Oberta de Catalunya)
Pere Pujolàs (Universitat de Vic)
Isabel Solé (Universitat de Barcelona)
Joan Subirats (Universitat Autònoma de Barcelona)
Jaume Francesch Subirana (ACPEAP)

Disseny i maquetació. Vicens Edu Ayma

Portada. Quim Domene

Il·lustracions. Posy Simmonds

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

ISSN 1885-6365

Preu: 5€

TARDOR 2010

SUMARI

3. Editorial: Inclusió! o Inclusió?. **Joan Serra Capallera**
3. Tota invenció verbal exigeix un sondeig del sentit del seu contingut.
Josep Maria Jarque

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

4. Cap a organitzacions educatives també competencials.
Montserrat Carné, Ramon Coma, Núria Pratdesaba i López
10. Els plans individualitzats: dels documents a la reflexió.
Montserrat Carné, Ramon Coma, Núria Pratdesaba i López
15. L'alumnat amb trastorns de l'espectre autista: un repte per a la inclusió educativa. **M. Teresa Castilla Castilla**
22. La psicomotricitat, un recurs educatiu per la inclusió dels alumnes amb necessitats educatives associades a trastorns generalitzats del desenvolupament i trastorns de l'espectre autista. **Marta RabadánMartínez**
28. La practica psicomotriu per a nens amb trastorns del desenvolupament i/o discapacitat. **Carles Albert Montserrat González**
34. La llengua escrita amb l'ús dels mètodes de treball. Una pedagogia de l'autonomia. **Àngela González Giménez**
40. Programa d'orientació i transició a la vida adulta dels alumnes amb discapacitat psíquica greu. **Dolors Hinojosa, Beatriz Félez**

PRÀCTICA EDUCATIVA

48. Projecte compartit Upupa Epop: edició setmanal d'una revista (aules d'acollida d'ESO de l'Escola Petit Plançó i de l'Escola Pia d'Olot).
Marga Plaza, Carme Pons

ARXIU D'ÀMBITS

51. L'assessorament als centres en el disseny i experimentació de projectes didàctics: estudi d'un cas. **Lluís del Carmen**

POSY SIMMONDS

Berkshire, Inglaterra, 1945

Il·lustradora en el The Guardian des de 1972, on ha publicat la tira "The Silent Three of St. Botolph's", un homenatge a les tires dels anys 50, recopilada i coneguda més tard com a "Posy". Els anys 1980 i 1981 va ser nominada als premis Cartoonist.

A partir del 1987 comença a escriure i il·lustrar llibres infantils. "Fred", la història d'un gat amb una vida secreta, ha estat adaptada en pel·lícula d'animació ("Famous Frad").

L'última sèrie de Posy, "Tamara Drewe", pertany al gènere de la novel·la gràfica, tant per la seva longitud com per la seva temàtica literària i el seu tipus de narració. La seva qualitat més impactant és, sens dubte, la brillant gestió de l'argument, la riquesa del qual i originalitat sorprèn per la seva coherència imaginativa, així com la seva invenció visual, especialment amb el pas d'un dibuix monocromàtic a un dibuix en color. Premi Esencial Angoulême 2009, el Gran Premi de la Crítica ACBD 2009 y de estar nominada als Premis Eisner 2009, ha estat adaptada al cinema per Stephen Frears.



INCLUSIÓ! o INCLUSIÓ?

Es necessari, segurament, tant en el sí del sistema educatiu com en aquells àmbits on el terme inclusió està esdevenint, en els darrers anys, subjecte emergent de formulats i propostes, escatir amb la major claredat possible de què estem parlant, a què ens estem referint quan es negocien els termes amb els que es planifiquen determinats ajuts i serveis als centres escolars, o quan s'estableixen les directrius sobre les que es vol assentar la millora en la qualitat escolar.

La LEC i la LOE no defugen parlar d'inclusió, però, malauradament, tampoc en refermen tot el seu potencial. I aquest joc de mitges tintes, de llum i ombres, acaba tenyint la majoria d'actuacions administratives. La indecisió, justificada tot sovint sota el paraigua dels costos econòmics que suposa avançar en els requisits inclusius, és, i se'n tenen excessives constàncies, una posició que acaba essent sempre fraudulenta pels centres escolars. Així, no ens hem d'estranyar que la inclusió no formi part avui de les prioritats dels mateixos centres escolars. S'ha incrementat tant la distància entre les voluntats, encara que tímides, explicitades en els lleis i les apostes de les administracions que no sorprèn a ningú que avançar en la inclusió educativa cotitzi tant a la baixa.

Ningú defuig de la complexitat que suposa entomar realitats múltiples i altament diversificades des del sí –l'aula i l'organització dels centres escolars- del sistema educatiu. Però aquesta complexitat, connatural a la nostra realitat sociològica, no té perquè associar-se a les connotacions negatives d'allò que considerem com a "difícil". És evident que és un repte, de la mateixa manera que hauria de ser evident que avançar en la millora de la inclusivitat de les nostres escoles suposa un salt qualitatiu per als centres escolars. Inclusió i qualitat no són una antinomia, sinó una

sinonímia. Però, tot sovint es té la sensació de que per a qui avui regeix les directrius de l'administració educativa aquesta relació no és tant clara. La mirada limitativa que es fa del propi terme, referint-lo només als alumnes amb greus hàndicaps per a l'accés al currículum, n'és un clar exemple i més quan s'insisteix que està subjecte als costos personals i econòmics que pot suposar.

D'aquí la conveniència d'entomar el debat, d'estendre'l al conjunt de la comunitat educativa i als agents que hi estan implicats des de la perspectiva d'un dret social al que l'escola té el deure de respondre sense els titubeigs actuals.

Malament ho té la inclusió educativa quan se'n limiten els seus efectes, o quan es regateja amb els recursos o només es fonamenta en base als mateixos.

Des de la seva activitat com a docent, com a formador en el Màster d'especialització en assessorament psicopedagògic o com especialista en l'anàlisi i seqüenciació dels continguts de treball a l'aula, en **LUÍS DEL CARMEN** ha estat, en les últimes dècades, un dels referents fonamentals del discurs i la praxis assessora des de la psicologia educativa, la pedagogia o la psicopedagogia. Avui, quan justament des de l'administració pública es despulla de les funcions assessores als i a les professionals de la psicopedagogia, ens queden, després de la seva malaguanyada mort, els seus escrits. Per això, ens ha semblat convenient, per la seva vigència, recuperar l'article "**L'assessorament als centres en el disseny i experimentació de projectes didàctics: estudi d'un cas**", publicat en aquesta revista el juny del 2001.

Joan Serra Capallera

"TOVA INVENCIO VERBAL EXIGEIX UN SONDEIG DEL SENTIT DEL SEU CONTINGUT" [1]

No és el mateix

Escola inclusiva que *inclusió escolar*

Escola activa que *activació escolar*

Escola progressista que *progrèssió escolar*.

Escola conservadora que *conservació escolar*

i així *ad libitum...* I tots els exemples que vulguis quan el **subjecte** es converteix en adjectiu i l'**adjectiu** en subjecte.

Per tant mai serà el mateix qualsevol acció que es basi amb una o altra formulació.

O encara pitjor que algú pretengui ser fidel al concepte d'Escola Inclusiva quan en realitat defensa i aplica la simple *inclusió escolar = integració escolar = dotar a l'escola ordinària de recursos externs: USEE, vetlladores, etc.* sense que els professorat ordinari, ni la resta de la comunitat educativa, es responsabilitzi gens ni

mica d'aquests alumnes.

Naturalment aquesta "inclusió escolar" te totes les de perdre, com fins ara la integració física. Conseqüència: *cal segregat aquest alumnes*. Per aquest viatge no calien alforges.

Si una *foto* no cap en un sobre, cal CREAR un sobre inclusiu, capaç de canviar la seva estructura.

Els *sobres estàndards* no admeten cap contingut que els destrossi. Les *fotos* tampoc han de ser malmeses per mor d'encabir-les en un *sobre ordinari*.

Abril, 2010

Josep Maria Jarque

Notes:

[1] Pierre Vilar (1987)

[2] "La Vanguardia", 18 abril 2010, pàg. 26:

"¿Limosna?, una de esas palabras moribundas de un tiempo que creíamos ido. Nadie admitiría hoy que le dieramos una limosna; todo la más asumiría que le concederíamos una ayuda. Y sin embargo es lo mismo, solo ha cambiado el lenguaje; pero si cambia el lenguaje es que algo ha variado que obliga a variar el significado. Si las cosas no varían y las palabras sí, es que alguien nos está engañando"

Gregorio Moran

CAP A ORGANITZACIONS EDUCATIVES TAMBÉ COMPETENCIALS

Montserrat Carné i Valls

Ramon Coma i Dosrius

Núria Pratdesaba i López

Institut Marta Mata de Montornès del Vallès

RESUMEN

En este artículo, los autores plantean que un enfoque competencial de la educación va más allá de lo que denominamos las competencias básicas del alumnado. Requiere hablar también de competencias profesionales y de la necesaria transformación de nuestras organizaciones de centro. Consideran el trabajo en equipo, la coordinación metodológica y la formación de centro como instrumentos fundamentales para la mejora de las competencias del profesorado. Por otro lado, abogan por cambios organizativos que faciliten las sinergias que conducen a los buenos resultados y a la eficacia educativa en su conjunto.

ABSTRACT

In this article, the authors expose that a competence approachment is more than only what we use to work about basic competences with our pupils. It's also necessary to talk about the professional competences of our teachers and about the transformation of the educational center's organization. They consider the teamwork, the methodological coordination and the formation for the professorship as a fundamental instruments for the improvement of the teaching competences. On the other hand, they give support to the organizational changes that makes easier to reach good educational results.

PARLEM DE COMPETÈNCIES

Volíem començar aquest article amb un títol provocador. Havíem pensat en: *La fal·làcia de les competències bàsiques*. Ens va fer por que algú pensés, erròniament (en un context professional amb tant de cansament i pessimisme), que es tractava d'un pamflet més en contra del que ara és motiu de reflexió professional i nucli de debat en molts centres educatius.

Alguns, això de les competències bàsiques, ho han entomat com si fos un canvi de paradigma més a l'ensenyament, un de més i prou, a l'espera del següent. Nosaltres no ho veiem precisament així. Pensem que la incorporació de les Competències Bàsiques en el nou currículum reflexa una necessitat de canvi i d'adaptació a les noves realitats socials i tecnològiques que els temps actuals exigeixen. Com qualsevol aspecte de la vida, l'educació evoluciona i aquesta és una qüestió que els ensenyants hem d'afrontar de cara, amb visió de futur i poques enyorances. De fet, no és pas res tan nou, ni cap gran descobriment. Hi ha molts professionals que, anant per davant de les lleis (com ha passat tantes vegades), ja fa temps que estan treballant en aquesta línia. Creiem que és, senzillament, l'aplicació d'una lògica ben elemental, la de fer lligar el que aprenem a l'escola amb el que ens farà falta saber fer per ser competents a la vida.

Els clàssics grecs ja en parlaven. Quan Aristòtil afirmava que la intel·ligència no és solament coneixement o experiència sinó també habilitat i capacitat per aplicar els coneixements i l'experiència acumulada a la pràctica, ja definia molt bé això que ara anomenen competències bàsiques. Estem parlant d'unes competències que els futurs ciutadans, el nostre actual alumnat, necessitarà assolir per a la seva vida personal, social i laboral.

Està clar que aquest tema es podria arribar a desvirtuar i convertir-se en una fal·làcia més. Si el professorat ho viu com una nova dèria imposada des de l'exterior i no com una necessitat o una oportunitat de canviar el nostre món escolar per adaptar-lo als nous temps,

podria quedar en el pla teòric i no arribar a comportar cap canvi en la pràctica docent. Tot plegat només té sentit des d'una reflexió rigorosa del propi professorat, tant a nivell personal com col·lectiu.

Caldria tenir en compte que un enfocament competencial seriós demana anar més enllà del que és una reflexió basada únicament en les competències de l'alumnat. Hauria de comportar, també, una àmplia reflexió i avaluació professional sobre el què i el com ensenyar, a part del com aprendre. És a dir, revisar i incidir en la millora de les nostres competències professionals com a educadors i, a més a més, com a experts en alguna matèria.

Però no acabariem aquí: també hauríem de preveure la necessària transformació de les nostres organitzacions dins dels centres per tal de fer-les també competencials i facilitadores dels camins necessaris que ens han de conduir cap a l'assoliment del que es defineix en els nostres projectes educatius. Haurien de facilitar sinèrgies cap a l'eficàcia. En això, les administracions hi tenen la clau principal, millorant X la seva gestió i eficàcia burocràtica, dedicant-se a fer possibles els recursos que el sistema necessita i, sobretot, confiant en els centres, els equips directius i el professorat.

PLANTEJAMENT COMPETENCIAL D'UN INSTITUT

És possible desenvolupar un plantejament competencial des d'un institut públic? Nosaltres creiem que sí. I és en aquest sentit que intentem avançar i explicar el que estem treballant a l'Institut Marta Mata, de Montornès del Vallès. No pretenem ser cap model de res, només exposem el que anem construint des de la nostra reflexió i la nostra pràctica. És el que, com a Claustre, hem pogut desenvolupar en aquests quatre anys que fa que hem iniciat el nostre institut.

Creiem que per a què la nostra institució avanci en un sentit competencial hem de fixar-nos objectius en diversos camps:

1. Definir les competències educatives bàsiques que conside-

- rem que el nostre alumnat ha d'assolir majoritàriament.
2. Coordinar els plantejaments metodològics necessaris per conduir el nostre alumnat cap a l'assoliment de les competències bàsiques definides.
 3. Assumir les capacitats professionals que aquest plantejament ens exigeix com a professorat, que no podem obviar i que hem de treballar.
 4. Realitzar la formació personal i de centre que necessitem per avançar en els punts anteriors.
 5. Plantejar una organització de centre que faciliti el treball dels objectius anteriors.
 6. Promoure el treball en xarxa amb la resta d'agents educatius de l'entorn.

EXPERIÈNCIA DEL MARTA MATA

El nostre centre és molt jove. Tot just aquest curs hem completat per primera vegada el 4t d'ESO. Fa quatre anys que vàrem iniciar les classes. La mobilitat del professorat va ser alta els dos primers. La política d'estabilitat del professorat que ha portat a terme del Departament d'Educació aquests dos darrers cursos ens ha permès comptar amb la continuïtat de la majoria de la plantilla. Aquest fet ha facilitat la consolidació de les estructures organitzatives encaminades a afavorir els plantejaments competencials que ens hem marcat.

Sobre els cinc punts anteriors, podem dir que el que s'ha fet en el nostre institut és el següent:

1. **Definició de les competències educatives bàsiques que considerem que el nostre alumnat ha d'assolir majoritàriament.**

Quan vàrem començar l'institut (dos cursos abans que la nova llei marqués els principis competencials) vàrem plantejar una línia que estructurava curricularment les matèries optatives que s'oferien al centre. Ens va semblar que calia posar eines pràctiques, mitjans de comunicació, que facilitessin l'exposició a l'exterior, al nostre entorn educatiu, del que estàvem treballant. Per això vàrem crear la revista, el web i la ràdio del centre i, paral·lelament, vàrem presentar un projecte d'innovació en comunicació audiovisual que vàrem anomenar "Comunicació". Aquest plantejament inicial, en el transcórrer dels diversos cursos, s'ha anat desenvolupant i ha inclòs també el treball del llenguatge de la imatge, l'estudi de la fotografia, del cinema, l'elaboració de vídeos i de documentals amb vocació de servei a la comunitat (aprenentatge-servei) i, finalment, l'elaboració de programes televisius. Considerem que comunicar el que aprenem fa que els nostres aprenentatges siguin significatius i que, per tant, és un plantejament imprescindible en les nostres situacions d'ensenyament-aprenentatge.

El primer curs en què la llei ens obligava a realitzar les programacions curriculars en clau competencial vàrem plantejar una reflexió general inicial sobre el tema a nivell de claustre i, a partir d'aquí, vàrem definir com estructurariem la nostra feina. Vàrem decidir començar a treballar específicament amb una competència per assegurar que ho podíem fer bé i sense que ens desbordés la feina. La competència triada fou la Comunicativa Lingüística i Audiovisual (CCL1). El primer curs vàrem començar per analitzar el que ja estàvem fent i que era un treball competencial,

després vàrem fer una anàlisi DAFO (punts forts i punts febles del nostre alumnat en aquesta competència) des de les diverses àrees d'aprenentatge i des dels diversos àmbits de treball del professorat. Un cop vistos els punts forts i febles, ja teníem sobre la taula què és el que havíem de treballar. Ho vàrem estructurar i repartir en els diversos nivells acadèmics i ho vàrem començar a treballar.

Primer calia presentar-ho a tot el professorat de manera conjunta per a què tothom tingués perspectiva del que estàvem fent i, a més, calia el suport i les explicacions prèvies del professorat de llengua que era l'impulsor de la CCL1. Tot el treball de presentació d'estratègies de didàctica de la llengua fou molt interessant ja que considerem que tot professor és professor de llengua però que, segurament, no tothom n'és conscient ni en té la preparació. Des de l'inici vàrem establir els mecanismes de seguiment i d'avaluació de tot aquest treball competencial. Durant aquest curs, tot el centre va estar treballant especialment en aquesta competència, tant des d'una perspectiva vertical com transversal. En una de les vuit competències bàsiques ja teníem una mica més clar què és el que els nostres alumnes necessitaven aprendre.



El curs següent, és a dir, l'actual, hem plantejat el treball de la Competència d'aprendre a aprendre, que també és molt transversal. Hem seguit bàsicament les mateixes estratègies de treball, malgrat que se'ns han plantejat dificultats pel fet de ser, aquesta última, molt global. Finalment, hem pogut definir quins són els elements fonamentals que necessita treballar el nostre alumnat en relació a aquesta competència, és a dir, compartir-ne un mateix significat entre tot el professorat. Ara ens queda definir com treballar-ho des dels diferents equips docents. En endavant, la feina que ens toca és pensar com facilitem la suma i coexistència del treball transversal de les diferents competències que anem introduint.

2. ***Coordinació dels plantejaments metodològics necessaris per conduir el nostre alumnat cap a l'assoliment de les competències bàsiques definides.***

Entenem que el treball en equip del professorat és fonamental i imprescindible. Sabem que ens cal parlar, treballar i compartir criteris sobre els plantejaments metodològics perquè l'alumnat estigui ben orientat en tot moment.

Hi ha diverses actuacions que hem emprès en aquest sentit:

- Acordar un mateix model conjunt de programació per a tot el professorat.
- Ús i aplicació del "Full d'objectius" en cada unitat didàctica (graella que recull els objectius que es plantegen en cada tema i que permet dedicar uns moments i compartir amb l'alumnat els propòsits de cada unitat).
- Analitzar i definir des de cada equip docent i grup per grup, les necessitats educatives que observem en cada grup classe, individuals i col·lectives, i els criteris conjunts que emprarem de cara a una avaluació formativa.
- Seqüenciació de cada competència en els diferents nivells de l'ESO.
- Introducció dels continguts competencials des d'una matèria. Aplicació de l'aprenentatge fet (de la competència assumida) des d'una altra matèria curricular. Finalment, l'avaluació és feta des d'una tercera àrea. És el que anomenem "creuaments" i pretenen avaluar si els alumnes realment són competents i, per tant, en fan la transferència.
- Organització de l'alumnat en grups homogenis en dues matèries optatives: TCL (Taller de Competència Lectora) i TCM (Taller de Competència Matemàtica) que es fan, respectivament, a 1r i 2n d'ESO i que són obligatòries per a tot l'alumnat.
- Elaboració de la "Guia de l'alumnat", que recull tota la informació bàsica que l'alumnat he de tenir per a ser un més en la comunitat educativa.

3. ***Assumpció de les capacitats professionals que aquest plantejament ens exigeix com a professorat, que no podem obviar i que hem de treballar.***

El treball en equip ens ha de permetre veure i compartir aquelles competències professionals que es mostren més eficaces. Fer aquest pas requereix maduresa professional i confiança entre els propis professionals, i capacitat d'observar allò que ens funciona perquè ho sabem gestionar bé i allò que hem de poder millorar. El treball compartit ens aporta seguretat i ajuda a aglutinar i crear equip. A més a més suposa una premissa molt eficaç de conflictes en la relació professional.

Fins ara, hem fet:

- Treball de reflexió en equip d'aspectes relacionats amb la gestió de l'aula. Si no hi ha una bona gestió d'aula és impossible treballar en cap línia pedagògica.
- Observació i acompanyament del professorat nou o en pràctiques: tutorització i modelatge. Hem intentat que les anomenades "pràctiques" siguin una font d'enriquiment per a cada profes-

sor i que repercuteixin positivament en el centre.

- Elaboració de la "Guia dels professionals del centre" on hi ha orientacions per a la gestió i l'ús dels diferents protocols i formularis que puguin ser necessaris en els diferents situacions que es puguin presentar, tant en la relació amb l'alumnat com amb les famílies, o en la relació amb altres professionals o estaments educatius.

4. ***La formació personal i de centre que necessitem per avançar en els punts anteriors.***

- Formació encaminada als objectius de centre per damunt dels personals: durant els dos primers cursos d'existència del centre vàrem rebre assessorament per al nostre projecte "Comunicació".
- Autoformació: Creiem que el nostre professorat sap moltes coses, i que és bo que les puguin explicar i compartir. En aquest sentit, quan ho veiem oportú, organitzem nosaltres mateixos unes sessions d'autoformació dins el centre, en reunions semblants al que seria una convocatòria de Claustre. Fins ara, amb aquesta autoformació hem treballat en didàctica de la llengua, gestió de l'aula, com aprenen els nens amb NEE i sobre competències bàsiques.

5. ***Plantejament d'una organització de centre que faciliti el treball dels objectius anteriors.***

El treball basat en el que considerem una línia competencial requereix que l'organització del centre no sigui un ens immòbil que en viu al marge. Si volem treballar més transversalment, hem de plantejar-nos eines organitzatives que ens hi ajudin. Per això hem anat definint algunes reunions i estratègies de treball que intenten adaptar l'organització del centre a aquesta finalitat:

- Establiment d'un equip de coordinació cohesionat on conflueixi i es gestioni tota la informació verticalment i transversal.
- Organització d'uns grups de treball a nivell horitzontal (equips docents de nivell) i d'uns altres amb perspectiva vertical (equips d'àmbits de competències).
- Distribució del professorat en àmbits competencials (arts i lletres, ciència i tècnica, cos i ment) [1], deixant enrere la clàssica organització per matèries o departaments.
- Treball en innovació educativa, amb una reunió setmanal que té per objectiu promoure la comunicació de tot allò que el centre duu a terme, entre els propis professionals i també amb l'exterior, a través dels diversos mitjans tecnològics de què disposem.
- Elaboració i aplicació de formularis i protocols de gestió unificats, intentant treballar en el que a nivell europeu es defineix com a processos educatius de qualitat.
- Equip PAT per coordinar l'acció tutorial, amb reunions per nivell i per etapa.
- Importància d'un bon Pla de convivència i d'un bon Pla d'acollida en el centre, que tingui en

compte tots els sectors.

- Participació i assumpció de responsabilitats. El bon funcionament del centre requereix que els seus membres vagin assumint diferents nivells de responsabilitat. Les tutories, per exemple, són primordials. Com ho són també les coordinacions. Un equip directiu no pot, per si sol, ser garantia de res si al darrera no hi ha l'assumpció necessària de la responsabilitat que a cada professional del centre li pertoca. Per promoure la transparència i la consciència del que suposa cada funció en el centre, estem començant a treballar en el que anomenem PPDs o *processos de presa de decisions*, que afecten pràcticament a tothom i a tots els càrrecs de gestió. Ajuden a organitzar tot allò que suposa cada càrrec i a fer-ho transparent per a tothom.

6. *Promoure el treball en xarxa amb la resta d'agents educatius de l'entorn.*

Els agents educatius del nostre entorn esdevenen un recurs essencial per a promoure el desenvolupament de l'alumnat i que aquest esdevingui competent. Compartim objectius, ens coordinem i col·laborem amb diverses entitats, de manera que tots en sortim beneficiats:

- Des de diverses matèries, realitzem activitats que responen al model d'aprenentatge-servei. Col·laborem amb Can Sala, una masia rural molt propera al centre.
- Ens coordinem sistemàticament amb serveis socials per fer el seguiment dels casos que presenten més risc d'exclusió social.
- Promovem que el nostre alumnat amb més dificultats econòmiques i que manifesta necessitat de reforç extraescolar participi en el projecte "Fem els deures", que coordinen els Serveis Socials del municipi.
- Participem en les diverses iniciatives que promou la Regidoria de Joventut. Concretament, formem part del Projecte Joves Guia conjuntament amb l'altre institut del municipi. Col·laborem amb l'Ajuntament en el marc del Programa OLIA, d'orientació per a l'alumnat de 4t d'ESO i ens coordinem per aconseguir activitats externes relacionades amb temes transversals, com són l'orientació sexual i afectiva, substàncies addictives...
- Duem a terme un projecte singular (CIM), que permet a determinats alumnes poder fer un tastet de diversos oficis. En aquest sentit, comptem amb l'aval de l'Ajuntament i la col·laboració de diverses empreses del municipi.
- L'AMPA, l'Associació Esportiva de l'institut i l'Ajuntament col·laboren activament per tal que puguem dur a terme determinades activitats i projectes, com activitats esportives i educatives extraescolars, piscina dins de la matèria d'educació física, xerrades per a les famílies o el projecte de reutilització de llibres. A més, l'AMPA promou clarament la inclusió de tot l'alumnat en les activitats que organitza.
- Col·laborem amb els centres de primària del municipi per tal de fer un bon traspàs d'informació de l'alumnat de 6è i coordinació curricular. A finals de

curs, assistim a unes reunions en què ens traspassen la informació pertinent de l'alumnat matriculat i en les que agrupem l'alumnat segons els grups que tenim. D'altra banda, assistim als centres amb alumnes de 1r d'ESO per tal de convidar els alumnes de 6è a visitar el nostre centre en la Jornada de Portes Obertes. Fem algunes activitats per part del nostre alumnat, adreçades a infants de les escoles de primària (contes, ràdio).

- Formem part del Projecte Xarxa : col·laboració entre diversos centres de la zona, que treballem a partir de l'aprenentatge-servei. Amb les diverses experiències es realitzarà una publicació.
- Participem en propostes presentades per entitats municipals, com Jicaro (projecte de solidaritat), que tenen a veure amb el nostre projecte educatiu.

EL PROJECTE EDUCATIU

Els dos grans pilars que configuren el projecte educatiu de l'Institut Marta Mata són : la comunicació i la inclusió. Entenem que un dels grans objectius de l'educació és promoure que els alumnes esdevinguin ciutadans competents d'acord amb la societat en què viuen i viuran. En aquest sentit, ens basem en la comunicació per tal de potenciar la motivació del nostre alumnat per aprendre, tot mostrant a l'exterior allò que aprenen dins l'aula en interacció amb la resta de companys i el professorat. I com que volem i hem d'assolir els objectius que ens marquem amb tots els nostres alumnes, la inclusió és el marc o escenari bàsic d'actuació. El fet de tenir una USEE i mitja al centre ha afavorit que aquest marc sigui més divers i per tant més ric per a tot el nostre alumnat, aspecte ben valorat des dels diversos àmbits de la comunitat educativa.

Creiem que la bona comunicació és fonamental per a la convivència i el benestar emocional, tant del professorat com de l'alumnat i les famílies. Per crear un ambient d'aprenentatge com a punt de partida X la bona convivència. A partir d'aquí, tots podem treballar, aprendre i gaudir del nostre treball i del nostre aprenentatge. La participació està en la base de la bona comunicació i la convivència. És per això que el desenvolupament del projecte educatiu requereix la participació de tots els sectors.

El nostre plantejament es resumeix en tres continguts: Saber, Saber fer i Saber ser i estar. Els tres apartats són imprescindibles per a tirar endavant un projecte de futur competent.

ELS PROJECTES DE DESENVOLUPAMENT CURRICULAR

Hem anat concretant les idees principals del nostre projecte educatiu en projectes específics que defineixen accions a desenvolupar i avaluar:

- *Projecte Curricular de Centre.* Està plantejat de manera unificada. Tot el professorat fa servir les mateixes pautes de programació. A més de la programació general de curs, a cada unitat o tema, tot el professorat presenta un "full d'objectius" que permet compartir amb l'alumnat els propòsits i l'avaluació d'aquelles sessions de treball.
- *Pla de treball de les CB.* Hem assumit el treball per competències convençuts que és el camí encertat per a l'educació del nostre alumnat. Formem part de la Xarxa de Competències Bàsiques del Departament d'Educació.

- *Projecte d'innovació en comunicació audiovisual.* Ha recollit el nostre projecte "Comunicació".
- *Projecte d'innovació en inclusió.* Recull la nostra manera d'organitzar la diversitat de l'alumnat en el centre. Utilització general de criteris d'heterogeneïtat. Considerem que la diversitat enriqueix i afavoreix els processos d'aprenentatge. Som conscients que requereix un esforç i una gran capacitat de planificació, coordinació i organització per part del professorat.
- *Projecte Art-TIC.* Projecte centrat en l'àrea de música i que ens ha permès augmentar la nostra dotació en mitjans TIC.
- *Projecte de reutilització de llibres.* Projecte lligat al nostre concepte de sostenibilitat i que ha permès un estalvi important en la despesa de les famílies a inici de curs. També ens ha portat cap al projecte de digitalització 1X1.
- *Desenvolupament del PAT.* A part del tutors dels diferents grups-classe, també tenim els tutors de la USEE i la figura dels cotutors que, en casos d'alumnat que ho necessiti especialment, s'utilitza per tal de garantir un seguiment molt continuat i una tutorització individual intensiva.
- *Pla de convivència.* D'entrada, plantejarem com a primordial la prevenció abans que el càstig. Considerem que la nostra funció primordial és educar, és ajudar a qui més ho necessita. Si cal, evidentment, tenim previst un protocol d'actuació per a les conductes greus o greument perjudicials per a la convivència en el centre.
- *Projecte lingüístic.* La llengua materna d'una gran part del nostre alumnat és la castellana. De manera regular, tenim plantejades situacions de promoció de la llengua catalana.
- *Pla d'autonomia de Centre.* El transcórrer d'aquests quatre cursos ens ha portat a presentar la proposta de PAC per al nostre centre. Se'ns ha aprovat i esperem poder-ne treure un gran profit.

LES METODOLOGIES O EL COM VOLEM TREBALLAR

Hem considerat important anar treballant en el fet de compartir metodologies entre tot el professorat. Aquest fet no solament ens facilita el progrés cap als nostres objectius educatius, sinó que ens dóna confiança i seguretat en el treball en equip que implica. Creiem que mai és bo que un professor o professora se senti sol.



És per això que el nostre és un centre on es fan "moltes reunions": L'Equip de Coordinació es reuneix cada setmana i allí s'hi reparteix la feina a tirar endavant en els diferents equips de treball durant la setmana següent. Cadascun dels Equips Docents es reuneix setmanalment i fa un seguiment dels seus grups i també dels seus alumnes a nivell individual. També l'equip de tutors es reuneix un cop per setmana. La coordinadora del PAT és qui gestiona aquestes reunions i, segons creu convenient, les convoca per nivells o en gran grup, de tots els tutors. L'equip que anomenem d'Innovació també es reuneix cada setmana i coordina el projecte "Comunicació" i la comissió de festes. El Consell de l'alumnat es reuneix regularment per coordinar els seus delegats, sotsdelegats i delegats ambientals. Aquestes són, grosso modo, les xarxes de coordinació de la gestió pedagògica del centre.

En aquestes reunions es van plantejant les qüestions de la quotidianitat escolar que requereixen resposta. Cada cas s'estudia i dóna peu a una actuació. Durant aquests quatre cursos hem anat teixint un conjunt de protocols, de maneres de fer, de formularis que guien la nostra actuació docent i també la burocràtica o administrativa. Així, i només a tall d'exemple, podem citar algunes de les coses que van donant personalitat a la nostra manera d'actuar, a la nostra metodologia com a centre:

- S'aixeca una acta amb els temes tractats i els acords presos després de totes les reunions de treball que fem.
- Quan es fa una reunió amb una família, recollim en un document els aspectes tractats i els acords presos. Finalment, aquest document és signat pel tutor i la família.
- Tot el professorat del centre utilitza el full d'objectius a l'inici i al final de cada tema, de manera que no només es comparteixen les fites a assolir amb l'alumnat sinó que aquest també pot analitzar què en sap de cada tema abans de començar i què n'ha après al final.
- A nivell de format de les programacions, establim el mateix formulari per a totes les assignatures i plantejarem sempre que objectius i avaluació han d'anar de costat. Hem d'avaluar el que realment hem pretès que aprengui l'alumne i, per tant, recomanem que es comparteixin els criteris d'avaluació abans de començar la unitat.
- Les situacions d'avaluació són plantejades des de totes les àrees des d'una perspectiva formativa (és a dir, que l'avaluació ha de ser un moment més del procés d'aprenentatge i no només una situació de diagnòsi), i continuada (el treball a l'aula, l'actitud davant l'aprenentatge, el seguiment diari compten tant com els exàmens).
- Durant la setmana del Crèdit de Síntesi, tot l'alumnat ha d'acabar produint una presentació audiovisual per presentar davant del tribunal; això i els fulls de seguiment del treball diari juntament amb el dossier són la font de la nota resultant final.
- En el cas de les adaptacions curriculars a principi i a final de curs dediquem unes sessions d'equip docent a la definició de NE de cada grup i de cada alumne. En l'altre article que publiquem en aquesta mateixa revista "Els plans individualitzats: dels documents a la reflexió" exposem amb més detall el procés de treball que seguim en aquest aspecte.

Precisament en aquesta recerca de respostes que s'ajustin a les necessitats del nostre alumnat hem creat un projecte singular que s'anomena CIM i que planteja un conveni amb l'Ajuntament i

amb algunes empreses de la localitat per tal d'oferir la possibilitat que alguns alumnes de 4t d'ESO (i alguns alumnes repetidors que fan 3r) puguin fer unes hores d'estada a l'empresa combinant així el seu horari lectiu amb el contacte amb el món professional. Plantejem aquesta alternativa curricular com una oportunitat, no com un càstig. Per tal que un alumne s'hi pugui acollir ha de demostrar que ho aprofitarà. De fet aquesta és la nostra filosofia general. També ens ho plantejem així quan hem de parlar de la possible repetició de curs per part d'un alumne.

CAP A UNA ORGANITZACIÓ QUE TAMBÉ VOLEM COMPETENCIAL

Per concloure i resumir una mica l'esperit del que hem pogut explicar fins aquí, voldríem recollir en 10 punts els criteris bàsics que intentem anar desenvolupant en la nostra organització de centre:

1. Els Processos de Presa de Decisions (PPD): garantir la participació i la transparència.
2. La coordinació transversal: Consell Escolar, Equip Directiu, Coordinació pedagògica, Claustre, Àmbits de Competències, Equips Docents, Equip d'Innovació Educativa, Equip de Tutors, Comissió d'Atenció a la Diversitat, Comissió Social, Comissió de Convivència i Consell de l'alumnat.
3. Definició de Processos Educatius de Qualitat (PQ): protocols i formularis. La necessitat de definir els passos a seguir i actuar amb coherència tot el professorat.
4. La definició d'objectius d'aprenentatge: explicitar sempre a l'alumnat el què i el com avaluarem.
5. La programació per competències: garantir coherència curricular i criteris formatius d'avaluació. Començar per definir com avaluarem per després programar.
6. La definició d'adaptacions curriculars i plans individualitzats: garantir la coherència de l'avaluació amb la diversitat de l'alumnat.
7. L'orientació tutorial: garantir processos coherents de seguiment tutorial.
8. La formació vers el projecte educatiu de centre: Assessoraments a centre i autoformació. Avançar en criteris compartits de coherència metodològica i gestió de l'aula. Interès personal versus interès institucional. Cal fer-los compatibles, però no oblidar el segon com a primordial.
9. Assumpció de responsabilitats: no pertanyen només als càrrecs de gestió, sinó que tothom ha d'assumir la seva part i implicar-se en el projecte.
10. Avaluació interna i externa. Definir sistemes propis d'avaluació interna i facilitar l'avaluació externa.

Nota:

[1] A l'article "Els plans individualitzats: dels documents a la reflexió" d'aquesta mateixa publicació detallem quins professors i professores conformen cadascun dels àmbits de competències.

Referències Bibliogràfiques

BONALS, JOAN: "El trabajo en equipo del profesorado" Biblioteca de Aula. Graó, 101. Abril 1996.
 CARNÉ, MONTSERRAT; COMA, RAMON: "Diversitat i excel·lència" a *Curriculum i Organització*. Direcció general de l'educació Bàsica i el Batxillerat. Departament d'Educació, 2009.
 COMA DOSRIUS, RAMON: "Observació grupal i estratègies del professorat a la secundària" *Àmbits de Psicopedagogia* núm. 6, pp. 14-17, tardor de 2002

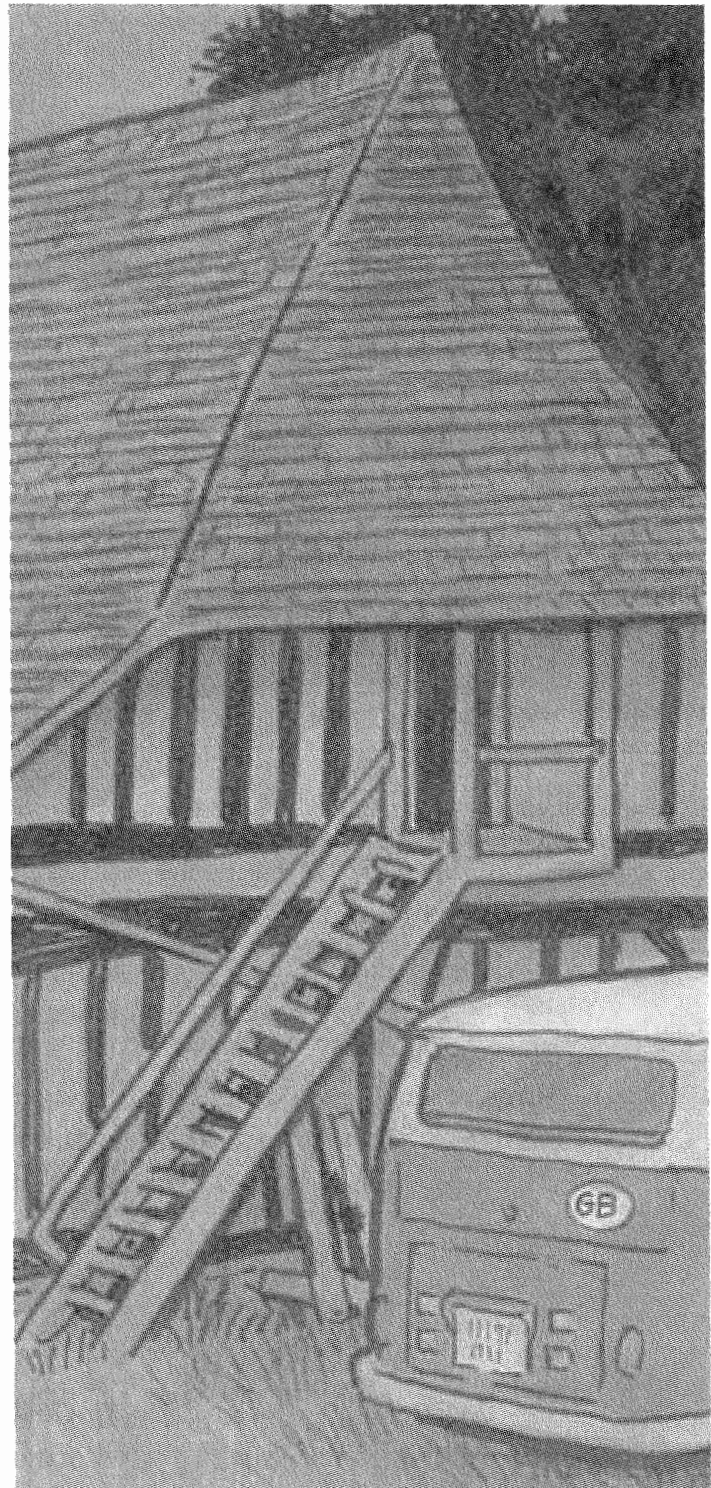
GENERALITAT DE CATALUNYA Departament de Treball i Indústria Centre d'Innovació i Desenvolupament Empresarial (CIDEM) (2006): *Excel·lència en l'educació, el model europeu de qualitat aplicat a la gestió dels centres educatius*.

MONEREO, CARLES (2005): *Internet y competencias básicas*. Barcelona: Graó
 PERRENOUD, PHILIPPE (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó

PRATDESABA LÓPEZ, NÚRIA: "IES Marta Mata: Organització del treball per competències" a *Revista Catalana de Pedagogia. Monogràfic sobre competències bàsiques*. 2010.

PRATDESABA LÓPEZ, NÚRIA: "Reflexió sobre l'avaluació: una nova filosofia" *Perspectiva Escolar*, núm. 227. Setembre 1998

SARRAMONA, JAUME (2004): *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: CEAC



ELS PLANS INDIVIDUALITZATS: DELS DOCUMENTS A LA REFLEXIÓ. CANVIAR DE PERSPECTIVA

Montserrat Carné i Valls

Ramon Coma i Dosrius

Núria Pratdesaba i López

Institut Marta Mata, Montornès del Vallès.

RESUMEN

El artículo expone como los planes individuales (PI) que se dirigen a alumnos con necesidades educativas especiales no pueden estar al margen del planTEAMIENTO de atención a la diversidad del centro. Se destaca que la reflexión que sugieren los PI repercute en la atención educativa que desarrolla el centro educativo con todos sus alumnos. El PI no puede estar al margen de la planificación que realizamos para todo el grupo clase, ni en cuanto a objetivos y contenidos ni cuanto a evaluación.

ABSTRACT

The article exposes how the individual plans (IP) for pupils with special educational needs cannot be apart of ordinary attention of the diversity of the center. It is emphasized that the consideration suggested by IP is rebounding in the whole educational attention that the center develops with all his pupils. The IP cannot be apart of the planning that we realize for the whole group class, not as for aims and contents not all that to evaluation.

L'ordre EDU/295/2008[1] és el primer document oficial que esmenta la necessitat d'elaborar plans individualitzats quan les adaptacions a la programació i les mesures de reforç o ampliació previstes no són suficients per al progrés d'un alumne/a.

Posteriorment, a les instruccions d'inici de curs del 2009-10, dins de l'apartat "Atenció a la diversitat en l'educació secundària obligatòria", es dedica tot un subapartat als plans individualitzats.

Les novetats en la normativa poden crear reticències. Tot té la seva part positiva, només cal saber trobar-la. Sempre hi ha qui té més predisposició per trobar-ne una o altra.

El nostre centre en el moment en què va aparèixer tota aquesta nova normativa, es trobava en el seu tercer curs de vida, per la qual cosa encara estava treballant en l'elaboració de molts protocols d'actuació i formularis. D'altra banda, l'equip de professionals que configuraven el seu claustre tenien i encara tenen moltes ganes de tirar endavant nous projectes i maneres de treballar.

Tenint en compte el context de treball que ja hem exposat en l'article paral·lel que publiquem: "Cap a organitzacions educatives també competencials", des de l'Àmbit de Cos i Ment vàrem optar per buscar la part positiva al fet que hi hagués una nova normativa que plantegés l'elaboració de Plans Individualitzats (PI) per a l'alumnat. Vàrem procurar buscar la funcionalitat d'aquest nou document.

Inicialment, quan es van plantejar els PI per primera vegada des del Departament d'Educació, eren planificacions específiques per pautar els objectius i les actuacions amb l'alumnat nouvingut. Calia tenir en compte la història de l'alumne, el context familiar, les qüestions socials, lingüístiques i culturals, i valorar què era el que podia aprendre i el que se li podia demanar en els diferents períodes de temps que s'anessin marcant. Aquest era un plantejament imprescindible a l'hora d'estructurar el procés d'aprenentatge de

la llengua per part d'un nouvingut, però també és un plantejament adequat per a planificar el treball d'alguns alumnes autòctons que necessiten una definició molt més personalitzada del procés educatiu que han de seguir. Com en molts altres centres, nosaltres tenim alguns alumnes amb aquest perfil. Tenint en compte això, vàrem decidir fer una revisió àmplia en el marc de l'atenció a la diversitat en el centre.

1.- EL NOSTRE CONTEXT I LA DIVERSITAT

El nostre és un context de famílies treballadores amb molta diversitat social i cultural. Disposem d'una Unitat i mitja de Suport a l'Educació Especial (USEE) amb 12 alumnes assignats i inclosos als grups ordinaris. El percentatge global d'alumnat amb NE específiques, documentades amb informes oficials dels Serveis Educatius (dictàmens, situació social i cultural desfavorida, nouvinguts), és del 20%, xifra realment alta que ens obliga a una reflexió/acció per saber com i on volem anar a raure.

Des del primer moment vàrem considerar que el fet que l'alumnat estigués distribuït en els diferents grups de manera heterogènia era un element enriquidor i fou aquesta diversitat a les aules la que ens va fer plantejar la presa de moltes decisions relacionades amb diversitat, currículum i metodologia.

Per a respondre aquesta qüestió, hem de fixar-nos en quatre àmbits: què fem per atendre-la, com ens organitzem, amb quins recursos l'atenem i a nivell metodològic i curricular quines mesures i instruments usem.

2.- QUÈ FEM PER ATENDRE LA DIVERSITAT

2.1.- L'acció tutorial: seguiment del procés educatiu i comunicació amb les famílies

Per aconseguir un bon desenvolupament dels aprenentatges en el nostre alumnat, és essencial un seguiment acurat de l'evolució dels alumnes i disposar de bons canals de comunicació amb les

famílies. En aquest sentit, els alumnes de la USEE disposen de dos tutors, el tutor individual (professora d'orientació educativa) i el professor grupal (tutor del grup-classe de referència). D'altra banda, com a mínim, realitzem cada curs dues entrevistes mínimes personals amb les famílies i l'alumne per entregar-los les notes i, per tant, garantir un seguiment personalitzat. Utilitzem a nivell de centre un programa de seguiment tutorial en què anotem en una base de dades totes les incidències, positives i negatives, que passen al llarg del dia. Les famílies, a través d'una clau personal, poden fer un seguiment acurat de les dades referents al seu fill o filla.

2.2.- Disseny curricular de les franges optatives

El projecte "Comunicació" vertebrava la forma com nosaltres hem volgut perfilar la part optativa del currículum. Però, a part del treball en els diferents mitjans de comunicació hem tingut en compte també altres aspectes. És important per a nosaltres poder atendre la diversitat tant per dalt com per baix. Així, l'alumnat amb més capacitat té la possibilitat de fer matèries optatives d'ampliació. L'alumnat amb altes competències a nivell lingüístic pot optar per estudiar una segona llengua estrangera o fer algunes matèries optatives molt específiques, com, per exemple de produccions audiovisuals. Per altra banda, l'alumnat amb més facilitat i motivació per a les tasques manipulatives pot optar per matèries com Hort i jardineria, per exemple.

Dins del mateix marc, tenim dos tallers muntats a partir de l'agrupament homogeni de l'alumnat segons el seu nivell de coneixements i el seu ritme d'aprenentatge. Són el TCL (Taller de Competència Lectora) i el TCM (Taller de Competència Matemàtica). Són dues matèries que estan dins franges optatives, però que impliquen a tot l'alumnat d'aquest nivell (1r i 2n respectivament).

2.3. Dos professors a l'aula

A banda dels desdoblaments obligatoris en les àrees d'Anglès i Ciències de la Naturalesa com a mesura d'atenció a la diversitat, procurem que en determinades hores, en diferents matèries, hi puguem haver dos professionals a l'aula, de manera que l'atenció a tot l'alumnat pugui fer-se amb més garanties. En ocasions, els professionals de suport són les educadores, però en d'altres són les professores d'orientació educativa o el mateix professorat especialista de matèria.

Es tracta d'una metodologia sobre la qual ens queda molt per aprendre, però considerem que és molt positiva i que un cop iniciada la cultura en aquest sentit, cal no perdre-la. Generalment, el professorat que hi participa valora positivament l'experiència per l'enriquiment personal i professional que representa. Intentem concentrar aquests suports i les matèries optatives en les darreres hores, quan el cansament es pot fer més evident i a determinades assignatures on es pot aprofitar més. L'experiència també ens demostra que no tot el professorat aprofita de la mateixa manera aquestes sessions amb un altre company.

2.4. Oportunitats d'acreditació per a tot l'alumnat

Com qualsevol tipus d'alumnat, el d'educació secundària té les seves pròpies característiques, capacitats, habilitats, interessos i expectatives personals. Aquestes diferències individuals demanen camins flexibles per assolir els objectius comuns.

Utilitzem recursos diversos per fer efectiva la diversificació i la inclusió. Tenim la USEE, el projecte singular CIM i unes hores d'atenció a l'alumnat nouvingut, per promoure que tots tinguin

diferents possibilitats que condueixin a l'acreditació al final de l'etapa.

La USEE està organitzada de diferent manera a primer i segon cicle. A primer cicle, els alumnes treballen i són atesos en petit grup només a les matèries de llengua catalana, matemàtiques i llengua anglesa. A segon cicle, treballem per projectes durant dos terços de l'horari escolar i la resta amb assignatures ordinàries amb tot el grup.

El Projecte CIM és un programa de diversificació curricular destinat a l'alumnat de 4t d'ESO o de 3r que hagi repetit algun curs, que permet que l'alumnat faci un tastet d'oficis dins del seu horari escolar.

Finalment, pel fet de no disposar d'aula d'acollida reservem algunes hores a treballar de manera intensiva la llengua i aspectes de la cultura catalana amb l'alumnat nouvingut del centre.

3.- COM ENS ORGANITZEM

3.1.- Aspectes d'organització del centre que faciliten la gestió dels PI

La detecció de la necessitat d'un PI, l'estudi de cada cas, la decisió de si se li fa o no a un alumne/a, l'elaboració i el seguiment d'un PI són aspectes que es tracten en diferents moments, equips i reunions. És una tasca en què intervenen elements tant de coordinació vertical com transversal. A continuació us especificuem els diferents àmbits de treball en què es pot gestionar algun aspecte d'un PI:

a/ Equips Docents (Professorat amb docència en cadascun dels nivells educatius: 1r, 2n, 3r i 4rt ESO. Cadascun dels Equips Docents es reuneix setmanalment)

- **Objectiu primordial:** Fer un seguiment puntual de l'alumnat de cada grup i nivell. Coordinar la gestió educativa dels diferents grups. Realitzar la detecció de necessitat educatives i vetllar pels reajustaments dels processos d'atenció a la diversitat. Establiment d'acords sobre adaptacions curriculars i PI i acords sobre estratègies i criteris d'avaluació de grup i individuals.

b/ Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) (Tutors/es, Cap d'Àmbit de Cos i Ment, Coordinadora Pedagògica i Referent de l'EAP.)

- **Objectiu primordial :** Prioritzar i fer arribar les demandes del professorat al professional de l'EAP. També fa el seguiment de l'alumnat amb necessitats educatives específiques i valora la idoneïtat de realitzar els PI que proposen els diversos equips docents.

c/ Àmbits de competències

1. **Arts i lletres:** Llengua catalana, llengua castellana, llengua anglesa, Educació Visual i Plàstica i Música.
 2. **Ciència i Tècnica:** Matemàtiques, Ciències Naturals, Ciències Socials i Tecnologia.
 3. **Cos i Ment:** Orientació educativa i Educació Física.
- **Objectiu primordial :** Vetllar per la coherència de les programacions curriculars i per la seva adequada estructuració al llarg de tota l'etapa educativa, qüestió que in-

clou l'atenció a la diversitat i també la coherència transversal d'acord amb les competències que volem que el nostre alumnat vagi assolint.

d/ Coordinació PAT (Tutors/es i Coordinadora del Pla d'Acció Tutorial).

- **Objectiu primordial:** Coordinar verticalment i transversalment la planificació del treball a fer en les sessions de tutoria, assegurar un bon seguiment individualitzat de l'evolució acadèmica de cada alumne/a i gestionar una bona orientació en la tria de matèries optatives durant l'ESO i també una bona orientació professional a 4t d'ESO. En el marc d'aquest seguiment personalitzat, es pot detectar la necessitat d'un PI per algun alumne/a. Per altra banda, quan es pren la decisió de fer un PI, és el tutor qui informa i compta amb la col·laboració de la família.

e/ Projectes d'Innovació (Professorat de tots els projectes que duem a terme)

- **Objectiu primordial:** Impulsar els diversos Projectes d'innovació iniciats en el centre (Projecte en Comunicació audiovisual i Projecte en Inclusió). Vertebrar amb coherència la franja de matèries optatives del centre per fer realitat l'esperit d'"aprenentatge significatiu" que li volem donar al nostre projecte educatiu: es tracta de poder explicar al nostre entorn moltes de les coses que estem fent, vivint i aprenent en el centre, i això ho podem fer des dels nostres mitjans de comunicació, la nostra revista en paper, la revista digital, la ràdio, els documentals que estem produint en un marc de l'aprenentatge-servei, i els programes de televisió que estem començant a realitzar. Tot plegat des d'una organització inclusiva que demana a cadascú el màxim de les seves possibilitats i que premia i avalua d'acord amb els objectius establerts.

f/ Comissió social (Cap d'àmbit de Cos i Ment, Referent de l'EAP, Coordinadora Pedagògica, Treballadora Social de l'Ajuntament i Tutors/es implicats.)

- **Objectiu primordial :** Prevenció i seguiment de l'alumnat en situació de risc social.

3.2.- Formació i autoformació del professorat

Els eixos sobre els quals ha girat la formació que hem rebut com a centre (en el marc del pla de formació de zona), han girat entorn als objectius del nostre projecte educatiu

Hem fet i fem formació relacionada amb les CB (competència comunicativa lingüística i audiovisual), sobre les USEE, sobre les TAC, lideratge de grups, etc. Procurem potenciar la formació interna i autoformació. Cada curs hem creat espais per a què el professorat del centre pugui exposar i compartir alguna experiència docent rellevant amb la resta del Claustre. Hem tractat temes diversos: la gestió de l'aula, com aprenen els alumnes amb NEE, l'organització general de les CB, didàctica de la llengua i l'aprendre a aprendre.

Considerem important fer difusió externa del que estem treballant i del com ens estem organitzant perquè ens obliga a sintetitzar

els processos de reflexió i la pràctica. Hem escrit i exposat temes com el funcionament de la USEE o la implementació de les CB en el centre (pertanyem a la Xarxa de Competències Bàsiques del Departament d'Educació) i l'atenció a la diversitat en el centre.

Tot això suposa una feina extra, però ens ajuda com a equip de professionals a estructurar la reflexió i consolidar el nostre projecte en equip.

4.- AMB QUINS RECURSOS L'ATENEM

En el nostre centre, l'atenció a la diversitat, com ja hem dit anteriorment, és una necessitat professional. En aquest sentit, tots els recursos de què disposa el centre, humans, materials i funcionals, són recursos destinats a atendre la diversitat de l'alumnat que en forma part.

Com a recursos interns, disposem de tot el professorat especialista de matèria, dues educadores en educació especial, diversos professors i professores d'orientació educativa i els tutors i tutores, és a dir, tothom queda implicat en la gestió de la diversitat en el centre.

D'altra banda, com a recursos externs hem de destacar els Serveis Educatius (EAP, ELIC, CRP), els Serveis Socials del municipi i una mestra d'un centre d'educació especial de la zona que ens assessora respecte la USEE.



5.- QUINES MESURES I INSTRUMENTS USEM A NIVELL METODOLÒGIC I CURRICULAR

5.1.- Full d'objectius

Independentment de la programació específica de cada matèria, comuna o optativa, tot el professorat utilitza, per a cada tema, uns formularis molt senzills i resumits de "*Comunicació d'objectius a l'alumnat*". Aquests documents serveixen per a què l'alumnat s'impliqui en el seu propi procés d'aprenentatge, sàpiga què s'espera d'ell, què treballarà en aquella unitat i analitzi què ja sap inicialment sobre la qüestió. Al final del tema, amb el mateix full, també podrà autoavaluar-se i veure què n'ha après[2].

Hi ha un full de "*Comunicació d'objectius a l'alumnat*" general a la classe per tal que es pugui consultar en qualsevol moment. A més a més, cada alumne/a té el seu full individual on ha de copiar tots els objectius que el professorat li assigni, siguin els generals

per a tothom o els específics per a ell/a.

Aquests formularis han d'incloure els objectius didàctics que es plantegen per a la totalitat o la majoria d'alumnat i els objectius adaptats a cadascuna de les diferències individuals. Per tant, és aconsellable que n'hi hagi de generals assolibles fàcilment per la majoria de l'alumnat, uns quants de difícils o molt difícils assolibles només per una minoria i uns quants de fàcils o molt fàcils adaptats al nivell de competències dels alumnes amb NEE.

Per a nosaltres són la concreció del que volem que el nostre alumnat aprengui i, per tant, el que intentarem ensenyar-los. Formen part de les adaptacions curriculars (AC) si s'escau, o els plans individualitzats (PI) quan és el cas. Mostren estructuradament els objectius que ens proposem i el fil argumental del que avaluarem.

Són les programacions reals que presentem a Inspecció. Els problemes o dubtes que puguin sorgir, els anem plantejant a les reunions transversals i setmanals d'equips docents (si es refereixen a l'alumnat) i d'àmbits (si es refereixen al currículum).

5.2.- Definició i coordinació dels criteris d'avaluació per a cada alumne/a

Un altre pilar que considerem fonamental per atendre adequadament la diversitat és compartir els criteris d'avaluació des de l'inici.

Els equips docents treballen amb dos tipus de graelles que ens ajuden a definir la diversitat de cada grup.

La primera graella ens ajuda a recollir la diversitat d'alumnat que hi ha a cada grup-classe. Ens mostra quins alumnes pertanyen a la USEE, quins tenen dictamen d'escolarització o informe complementari de l'EAP, quins requereixen d'una adaptació curricular o pla individualitzat, quins usen llibres de diversitat o quins requereixen una atenció tutorial més específica.

D'altra banda, disposem de la graella d'adaptació curricular. Ens permet arribar a acords comuns d'adaptació i avaluació. Ens serveix per decidir si a un alumne/a li fem una adaptació o no de cada matèria, la tipologia d'activitats que li demanarem, el tipus de controls i exàmens que se li faran i els criteris comuns que utilitzarem per a la seva avaluació. A més, també ens permet acordar quins objectius hem de plantejar-nos respecte a hàbits d'autonomia personal i social.

Amb aquest procés, el professorat disposa d'informació suficient sobre cadascun dels seus alumnes i té la seguretat de seguir uns criteris consensuats. Paral·lelament, això també aporta seguretat a l'alumnat davant la diversitat del professorat i facilita als tutors i tutores una comunicació clara i transparent amb la família.

I aquestes graelles encara aporten més beneficis: quan a principi o final de curs es fan reunions de traspàs d'informació o si en algun moment es volen refer els grups i cal tenir en compte la diversitat de l'alumnat per fer propostes equilibrades o quan hem volgut fer comprar llibres de diversitat que algunes editorials han posat al mercat... A vegades, el que sembla una gran feina acaba estalviant molta feina que vindria al darrera.

6.- ELS PLANS INDIVIDUALITZATS

Dins d'aquest context d'atenció a la diversitat i retornant al tema

que ens ocupa, des de l'Àmbit de Cos i Ment vàrem reflexionar sobre com havíem de realitzar les adaptacions tenint en compte la nova normativa. D'aquesta reflexió en va sorgir la qüestió de quins nous documents utilitzaríem respecte les adaptacions curriculars i a qui destinariem cada document.

Actualment, disposem de dos documents de treball per recollir la informació de les adaptacions curriculars que realitzem: el pla individualitzat (PI) i l'adaptació curricular (AC).

En el moment d'elaborar-los vàrem fer-ho sota un principi bàsic: la utilitat. Volíem que fos pràctic per a l'elaboració de les adaptacions i per a poder compartir criteris entre l'equip de professorat.

- Atenent al criteri de funcionalitat, els Plans Individualitzats del nostre centre consten de: les dades personals de l'alumne/a
- les dades relatives a les seves necessitats educatives
- els professionals que intervenen i els recursos organitzatius
- els objectius en relació als hàbits d'autonomia personal i social
- els criteris d'adaptació i avaluació segons matèries
- l'horari de l'alumne/a
- el full de seguiment
- la signatura de la família

En l'elaboració del model de Pla Individualitzat vàrem adonar-nos que hi havia un ventall de necessitats diverses entre l'alumnat, que no responien totes a un mateix tipus de document. En aquest sentit, no omplim tot el document si es valora que per algun alumne/a no és necessari.

Bàsicament ens trobem amb la necessitat de compartir criteris d'adaptació i avaluació, així com objectius en relació als seus hàbits d'autonomia si volem que determinats alumnes progressin, malgrat que no presentin necessitats educatives especials greus i permanents. Per aquesta raó també parlem del document d'Adaptació Curricular (AC).

En realitat, no ens cenyim estrictament als PI que contempla la normativa sinó que pretenem ser flexibles per atendre la diversitat del centre tan bé com podem i sota uns criteris consensuats.

6.1.- Quan fem un pla individualitzat

L'acord establert a nivell de centre és que s'elabora PI a tot l'alumnat que presenta necessitats educatives especials greus i permanents. Necessàriament en disposa tot l'alumnat de la USEE, però també en té algun altre alumne/a amb o sense dictamen d'escolarització, per proposta de l'equip docent i vist-i-plau de la Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD) perquè es considera un instrument útil per coordinar les mesures pedagògiques acordades.

Respecte la resta de l'alumnat, l'equip docent valora i decideix a qui se li ha d'elaborar una adaptació curricular. Aquesta adaptació no és res més que una part del document del PI (els objectius en relació als hàbits d'autonomia personal i social, així com els criteris d'adaptació i avaluació segons matèries).

Per altra banda, la Junta d'Avaluació pot decidir proposar l'elaboració d'un Pla Individualitzat per algun alumne/a si ho creu convenient, per tal que la CAD en faci la valoració oportuna.

El tutor/a individual de l'alumne/a és el responsable de vetllar i garantir que s'elabora el Pla Individualitzat o l'Adaptació Curricular corresponent, la qual cosa fem en el si de l'equip docent, entre tot el professorat.

6.2.- La complimentació i el seguiment

En primer lloc, el tutor/a recull la informació necessària per omplir els apartats de dades personals, dades relatives a les seves necessitats educatives, dades dels professionals que intervenen i recursos organitzatius de què disposa. Posteriorment, el tutor/a aporta tota aquesta informació a la resta de professorat en la reunió d'equip docent. En aquesta reunió, tenint en compte l'avaluació prèvia de l'alumne/a, ja sigui a través del dictamen d'escolarització -si entra a 1r d'ESO- o de l'avaluació del curs anterior -si ja era alumne/a del centre-, així com la valoració que ha pogut realitzar el professorat al llarg del temps en què l'ha anat coneixent i la informació que té l'EAP, es complementa l'apartat d'objectius en relació als hàbits i els criteris d'adaptació i avaluació segons les diverses matèries. Finalment, el tutor/a acaba de complimentar el document incorporant l'horari de l'alumne/a.

Posteriorment, un cop omplert tot el document, el tutor/a té assignades encara algunes tasques:

- Guardar una còpia del document a l'arxiu de l'alumne/a i una còpia a la carpeta d'adaptacions que tenim a la sala de professors (per tal que el professorat tingui la documentació a mà).
- Formalització de la informació donada a la família del Pla Individualitzat que està seguint el seu fill/a. Per tal de deixar constància que la família n'ha rebut la informació i de l'acord d'aquesta, se li demana que signi el document.
- Anotar en el full de seguiment, després de cada sessió d'avaluació, els comentaris realitzats a la junta d'avaluació.
- Adjuntar una còpia dels fulls d'objectius de les diverses matèries.

Si en alguna sessió d'avaluació es fa algun comentari que comporti la modificació del PI o d'alguna adaptació curricular, es planteja posteriorment en una reunió d'equip docent i es fan les modificacions pertinents

7.- CANVIAR LA PERSPECTIVA

Segons el nostre parer, el PI només ha de ser la materialització i concreció d'unes accions educatives que es planifiquen i acorden en l'equip docent. El seu contingut no pot estar al marge de la planificació curricular que es fa per a tot l'alumnat d'un grup-classe. Per tant, el format o protocol s'ha d'adaptar a cada centre i no pot ser una cosa teòrica i allunyada de l'activitat de l'aula, sinó que ha de ser completament vinculada a aquesta i a l'atenció a la diversitat.

La reflexió que ens demana el PI no serveix solament per a un alumne/a, sovint ens ajuda a pensar en molts altres. Per tant, si definim l'atenció a la diversitat del centre amb diferents estratègies pensades per a un alumnat amb diferents necessitats educatives, ja estem facilitant que els PI no siguin una cosa teòrica sinó pràctica, perquè el tractament de la diversitat ja facilita la incorporació de l'alumne/a a l'aula; són també preventius en el sentit que ens hauran fet reflexionar i prendre acords professionals conjunts que ens permetran evitar malentesos i visions divergents que comportin conflictes posteriors i, finalment, són també funcionals perquè

disposarem d'una eina d'avaluació criterial que ja incorpora la diversitat.

En conclusió, l'elaboració dels Plans Individualitzats pot fer més eficaç l'atenció pedagògica de l'alumnat amb NEE i convertir en un èxit la seva inclusió en l'aula ordinària. La part de reflexió i de coordinació prèvia que promou entre el professorat acaba essent més important que la concreció formal que el PI finalment prengui.

Notes:

[1] ORDRE EDU/295/2008, de 13 de juny, per la qual es determinen el procediment i els documents i requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria.

[2] Podeu trobar els instruments que utilitzem a Departament d'Educació, *Curriculum i organització*: <http://phobos.xtec.cat/edubib/intranet/>

Referències Bibliogràfiques:

- BONALS, JOAN: "El trabajo en equipo del profesorado" *Biblioteca de Aula Graó*, 101. Abril 1996.
- CAMPS, ANNA, et alter: "Recerca i formació en didàctica de la llengua". Graó 121. Octubre 2000.
- CARNÉ, MONTSERRAT.; COMA, RAMON: "Diversitat i excel·lència" a *Curriculum i Organització*. Direcció general de l'educació Bàsica i el Batxillerat. Departament d'Educació, 2009.
- CASSANY, DANIEL., LUNA, MARTA., SANZ, GLÒRIA: "Ensenyar llengua" *Graó*, núm. 106. Febrer 2001. 6a edició.
- COMA DOSRIUS, RAMON (2005): *Incidència dels projectes singulars de secundària en l'èxit escolar i la inserció social dels adolescents amb inadaptació*. Departament d'Educació, 2006.
- COMA DOSRIUS, RAMON ; PAREDES VIDIELLA, EULÀLIA: "Proyecto ACADA" ". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 322 (2003).
- COMA DOSRIUS, RAMON: "Observació grupal i estratègies del professorat a la secundària" *Àmbits de Psicopedagogia* núm. 6, pp. 14-17, tardor de 2002
- PERRENOUD, PHILIPPE (2004): *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- SANCHEZ CANO, MANUEL; BONALS, JOAN (2005): *La evaluación psicopedagógica*. Barcelona: Graó
- STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- PRATDESABA LÓPEZ, NÚRIA: "IES Marta Mata: Organització del treball per competències" *Revista Catalana de Pedagogia. Monogràfic sobre competències bàsiques*. 2010.
- PRATDESABA LÓPEZ, NÚRIA: "Llegir i comprendre" *Les Franqueses, espai educatiu*, núm.4. Febrer 2002.
- PRATDESABA LÓPEZ, NÚRIA: "Filosofia. Aprendre a pensar bé" *Les Franqueses, espai educatiu*, núm.18. Novembre 2003.
- PRATDESABA LÓPEZ, NÚRIA: "Reflexió sobre l'avaluació: una nova filosofia" *Perspectiva Escolar*, núm. 227. Setembre 1998
- PRATDESABA LÓPEZ, NÚRIA: "En la clase de lengua" *Cuadernos de Pedagogia*, núm.127. Agost 1985.
- PUJOLÀS, P. (2003): *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo Editorial.
- SOLÉ, ISABEL: "Estratègies de lectura" *Materiales para la innovación educativa*, 5. Graó 137. Abril 2000.



L'ALUMNAT AMB TRASTORNS DE L'ESPECTRE AUTISTA: UN REPTE PER A LA INCLUSIÓ EDUCATIVA^[1]

M. Teresa Castilla Castilla

Psicòloga de l'EAP Sants-Montjuïc de Barcelona

RESUMEN

Este artículo recoge las conclusiones del estudio realizado sobre la escolarización de alumnado con trastornos del espectro autista en siete centros ubicados en Barcelona y dos poblaciones cercanas. Se observó alumnos, se entrevistó a profesorado, padres y profesionales de servicios externos. Se plantea la situación actual, constatando la necesidad de atención psicoeducativa de esta población y se dan algunas propuestas de actuación desde la escuela y para el soporte de los servicios externos a partir de los datos recogidos.

ABSTRACT

This article summarizes the conclusions of the research on the education of pupils with autistic spectrum disorder. The study has been developed in seven primary schools in Barcelona and other two nearby villages. In this study some pupils were assessed, and different professionals, teachers and parents interviewed. Taking on account the present situation is made obvious the need for more specialized attention to these pupils and consequently the study, on the basis of the collected data, offers some helpful proposals for the schools and specialists.

L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ

El infants i joves amb Trastorns de l'Espectre Autista (TEA) presenten unes característiques particulars en la seva evolució que afecten al desenvolupament de la intersubjectivitat, la emotivitat, la comunicació i els processos de pensament, amb alteracions en diferents graus. Les grans diferències en el nivell d'afectació conformen la condició de "ventall" en els trets autistes, que poden anar des d'una lleu afectació a un trastorn molt significatiu. L'amplitud d'aquest espectre (Wing 1998, Rivière 2002) ha fet que quedin inclosos dins dels TEA els TGD (Trastorns Generalitzats del Desenvolupament) descrits en les catalogacions mèdiques (OMS i APA 2008).

En els darrers anys s'han realitzat innumerables estudis mèdics i psicològics (Baron-Cohen 2005, Muratori 2008-09, Rizzolatti i Sinigaglia 2007, Valdez 2007) en relació a l'etiologia i incidència d'aquests trastorns, així com propostes per implementar entorns estimuladors i organitzadors del desenvolupament de les persones afectades. Aquests estudis han aportat avenços significatius en la comprensió del funcionament mental d'aquestes persones, que han enriquit els coneixements anteriors. Sembla confirmar-se la confluència entre una predisposició de caire biològic, un possible dèficit funcional cerebral i la influència de l'entorn en la seva etiologia (figura 1). La prevalença d'aquests trastorns sembla que va en augment dins de la població infantil i significa un percentatge important en les demandes als serveis específic

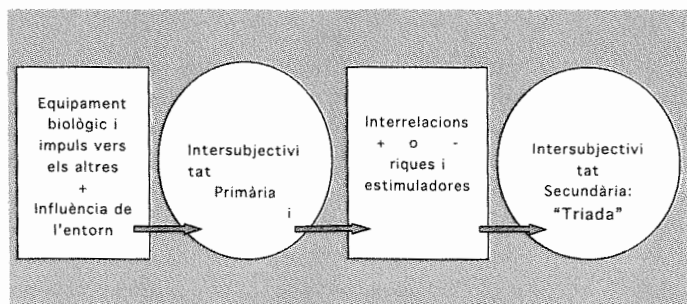


Figura 1

Paral·lelament s'ha anat ampliant la conceptualització integradora i d'inclusió escolar i social de les persones amb discapacitat. Al Protocol Facultatiu de la Convenció de l'ONU del 2006 es concreta la necessitat de que els diferents entorns socials s'adaptin i cerquin recursos per fer possible donar-les-hi cabuda, amb la finalitat de que puguin participar de la manera més enriquidora i respectuosa amb els seus drets com a ciutadans. En conseqüència, ens trobem amb major presència d'infants amb trastorns de l'espectre autista a l'àmbit educatiu.

Els estudis i professionals consultats durant la investigació realitzada ens diuen que si el/la nen/a rep una atenció adequada evoluciona positivament, i que si la rep en els primers anys de vida i de manera intensiva té més possibilitats de compensar els aspectes alterats. És a dir, que les intervencions intensives i amb incidència en els aspectes de més dificultat en edats primerenques potencien un desenvolupament més sa i adaptat (Rivière 2001-05, Brun i Villanueva 2004, Viloca 2002-08). Per tant, els professionals, institucions i administracions que treballem amb infants amb trastorns de l'espectre autista tenim la responsabilitat d'oferir-los contextos afavoridors del seu desenvolupament al màxim possible, mitjançant relacions personals psicoeducatives que potenciïn la funcionalitat neuronal, les interrelacions afectives i les capacitats cognitives (Muratori 2008-09, Coderch 2009).

L'atenció a les persones amb trastorns de l'espectre autista des d'una perspectiva inclusiva significa un repte social i una tasca complexa per a les institucions que les atenen i treballen amb a les seves famílies: serveis d'atenció primerenca, escoles, serveis educatius, institucions professionalitzadores, serveis de salut mental i administracions respectives. Com a professional de l'àmbit educatiu aquesta va ser la motivació que em va portar a realitzar un estudi en relació a les condicions d'escolarització d'aquest alumnat (Castilla 2009).

LA INVESTIGACIÓ

El marc conceptual tingut en compte es fonamentà en conceptualitzacions de la psicoanàlisi, el cognitivisme, el constructivisme i les aportacions actuals de la neurociència, a partir de les quals es va

intentar fer una integració d'aquells aspectes que poden ser útils a la situació educativa dels infants amb trastorns de l'espectre autista.

El treball empíric analitzà quines de les necessitats educatives identificades a partir del marc conceptual, i concretades en els infants de la mostra mitjançant la utilització de l'Inventari d'Espectre Autista (IDEA) (Rivière 2002), s'estaven atenent i de quina manera, en sis infants alumnes de parvulari i cicle inicial. Les escoles participants van ser cinc centres d'educació infantil i primària ordinària i dos centres d'educació especial, ubicats a la ciutat de Barcelona i rodalies, on estava escolaritzat aquest alumnat.

El recull de dades es va fer mitjançant l'observació directa en activitats escolars, qüestionaris i entrevistes amb equips directius, tutores i mestres d'educació especial. També es va recollir l'opinió dels seus pares i de professionals de Serveis Educatius, Centres de Desenvolupament Infantil i Atenció Primerenca (CDIAP), i Centres de Salut Mental Infantil i Juvenil (CSMIJ) en relació a les necessitats educatives i el tipus d'escolarització dels infants.

Donades les limitacions en l'extensió d'aquest article, a continuació es fa referència al concepte d'intervenció psicoeducativa i als elements de les conclusions on queden incorporats els resultats de la investigació, alhora que es fan algunes propostes amb la voluntat de continuar avançant en la millora a la resposta educativa a l'alumnat amb TEA dins dels principis de l'escola inclusiva.

INTERVENCIÓ PRIMERENCA

Es constata que en els infants amb trastorns de tipus autista és de suma importància la detecció i la intervenció el més aviat possible, tant en el suport als pares com en l'atenció terapèutic-educativa al nen/a. En alguns infants ja es pot observar, en els primers mesos de vida, una manca de tendència a la relació amb les persones (Muratori 2008-09) i dificultats en el reconeixement dels altres. La intervenció primerenca i estimuladora d'aquestes capacitats és fonamental per contrarestar tals limitacions i promoure una millor evolució. El paper de la *pediatria i de les escoles bressol en la detecció és importantíssim per al treball preventiu*, per la qual cosa cal que els professionals disposin de la formació i dels recursos adequats.

Els CDIAP venen realitzant, des de la seva creació, una tasca molt eficaç, diagnosticant i atenent infants amb disminucions o trastorns del desenvolupament. Tant el professorat com els pares entrevistats durant l'estudi feien una *valoració altament apreciada del treball multidisciplinari que n'ofereixen*. La seva composició, amb equips de diferents perfils professionals, permet donar una atenció integral als infants en etapes primerenques, quan és imprescindible fer un abordatge global del desenvolupament.

Des de l'àmbit educatiu s'estan fent esforços per tenir a aquest alumnat més present: s'ha potenciat la formació de professorat en centres, alguns dels quals també s'han dotat de recursos extres (USEE, auxiliars d'EE...) i s'han creat serveis específics de zona. La importància d'aquestes decisions es corrobora amb la constatació de que fins l'actualitat la terapèutica que s'ha demostrat eficaç per potenciar el desenvolupament d'aquests infants ha estat la combinació de les intervencions terapèutiques i educatives, i la integració d'ambdues (Garanto i Paula 2003, Rivière 2001-05).

LA INTERVENCIÓ PSICOEDUCATIVA

Els infants amb trastorns de l'espectre autista presenten altera-

cions de les capacitats intra i intersubjectives (reconeixement i representació de si mateix i dels altres), de la comunicació i el llenguatge, de la flexibilitat de pensament i de la simbolització, que es poden manifestar en desenvolupaments disharmònics en diferents graus. En la intervenció educativa cal *conèixer el nivell d'alteració* de cadascuna d'aquestes capacitats per tal de plantejar *objectius que afavoreixin assolir les competències bàsiques*. Igual d'important és comptar amb *els aspectes més evolucionats* de l'infant, que representen possibilitats afavoridores de progrés, no deixant-nos portar per l'etiqueta diagnòstica sinó veure la persona com a tal.

De les dificultats relacionades amb la intersubjectivitat se'n deriva la necessitat de *prioritzar l'establiment de vincles significatius entre el/la professor/a i l'alumne/a* (Brun i Villanueva 2004, Viloca 2008.1) més que en qualsevol altre tipus de problemàtica. Quan es dona una interrelació propera és més fàcil que es produeixi la "triada" (Muratori 2008) entre dues persones i un significant compartit, necessària per a que hi hagi aprenentatge (figura 2). La *continuïtat de persones significatives*, que siguin referents per l'infant al llarg dels períodes escolars, afavoreix aquests processos interactius.

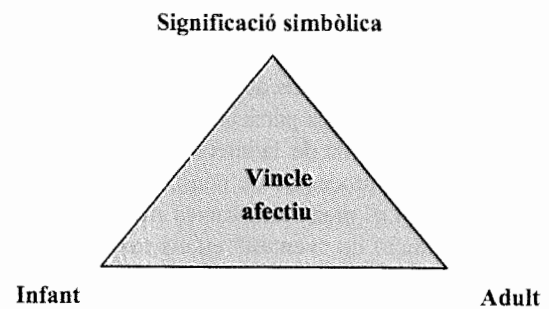


Figura 2

La tasca educativa amb aquest alumnat ha de contemplar els processos mentals que intervenen en el desenvolupament. Aquest tipus d'intervenció implica un treball psicoeducatiu o educatiu-terapèutic en el que és imprescindible una actitud acollidora del professorat, qui a més ha de tenir coneixements del trastorn i estratègies per atendre l'infant.

L'atenció psicoeducativa a l'alumnat amb trastorns de l'espectre autista és una intervenció educativa d'incidència psicològica intencionada, on es pretén l'establiment d'un vincle relacional, amb una actitud activa i estimuladora per part de l'adult, que té com objectiu ajudar l'alumne a desenvolupar la integració i el progrés de les diferents funcions mentals, tant cognitives com emocionals.

Insisteixo en la *incidència psicològica* perquè, si bé qualsevol aprenentatge significatiu la té tant a nivell cognitiu com afectiu, modificant les estructures de coneixement i millorant l'autoestima, cal donar-li major rellevància en el cas de l'alumnat amb trastorns de l'espectre autista, ja que el trastorn influeix directament en l'organització del psiquisme. I aquesta incidència ha de ser *intencionada* perquè té la voluntat decidida d'incidir en el conjunt d'estructures i funcions mentals, amb l'objectiu d'afavorir el desenvolupament progressiu. No es pot deixar que evolucionin

a l'atzar aquells aspectes alterats que considerem importants, cal tenir-los presents i promoure actuacions que els potenciïn.

ESTRATÈGIES PER A LA INTERVENCIÓ PSICOEDUCATIVA AMB ALUMNAT AMB TRASTORNS DE L'ESPECTRE AUTISTA	
<i>Coneixement i comprensió de l'infant</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Nivell de desenvolupament i de trastorn en les diferents capacitats. • Trets emocionals i estil de relacions predominants. • Observació activa de la seva conducta que permeti relacionar contingències. • "Sintonia" emocional (empatia).
<i>Actituds relacionals del professorat</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Afectiva i comunicativa (que afavoreixi el vincle relacional). • Estimuladora de la participació de l'infant (fer conjuntament). • Activa, però respectuosa amb el grau d'acceptació de la relació i el ritme de participació. • Ajudar a organitzar (jo auxiliar). • Verbalitzar fets, preferències, sensacions, sentiments observats, com quelcom a simbolitzar i compartir. • Estils comunicatius de maternatge i marcatge. • Establir límits amb normes clares i constants.
<i>Sensacions i sentiments de l'adult</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Escoltar-los i tolerar-los (facilita la comprensió de l'infant i del tipus d'interrelació entre ambdós). • Necessitat de supervisió com a formació i com a cura de la pròpia salut mental.
<i>Capacitats i competències bàsiques a prioritzar</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Afectives i d'autonomia personal. • Relacions socials. • Comunicació i Llenguatge. • Simbolisme i imaginació. • Organització del pensament i per l'aprenentatge.
<i>Propostes d'activitats</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir en compte la zona de desenvolupament proper. • Contemplar objectes i temes d'interès. • Incorporar experiències anteriors. • Aprenentatges funcionals, en contextos naturals. • Joc amb l'altre com a mediador: donar sentit i significat a l'activitat. • Reconeixement d'emocions i preferències pròpies i dels altres. • Comprensió de situacions socials diverses. • Oferir models comunicatius necessaris en diferents contextos. • Comprensió de metàfores i dobles sentits. • Planificació de la pròpia activitat i imaginació de projectes de futur. • Ús d'eines multimèdia per potenciar la motivació, interacció i comprensió però vetllant per que no siguin interès únic i provoquin aïllament. • Activitats multinivell. • Aprofitar l'ajut entre companys, treball compartit.
<i>Presentació i procés de les activitats</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar (visual i/o oralment) el què ha de fer, quan, on, amb qui, i quantitat, en les activitats diàries. • Missatges clars, concrets i ordenats. • Compartir significats: "triada". • Fer visibles seqüències i processos. • Oferir models perceptius i conceptuals globals, ajudant a relacionar les parts i el tot (anàlisi i síntesi). • Senyalitzar clarament moments d'inici i acabament de les activitats (amb signes visuals, sons, verbals...). • Anticipació ineludible de canvis, absències... • Recordar, actualitzar, enllaçar fets, vivències, coneixements significatius. • Ajudar a relacionar causa-efecte. • Reiterar per facilitar la integració i consolidació dels aprenentatges. • Respecte al seu ritme. Moments de participació i separació. • Tolerar els resultats, valoració positiva davant dels bons i oferir alternatives de millora quan no ho siguin. • Ajudar a afrontar la dificultat i tolerar l'error.
<i>Organització de l'entorn i el temps</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Entorn delimitat, estructurat, predictable . • Quantitat i tipus d'estímuls sensorials adequats a la seva tolerància. • Indicadors visuals: senyalització d'espais, materials, agendes d'activitats... • Espais de treball individual i col·lectiu (a les aules ordinàries i a l'aula alternativa). • Espai de relaxació i desconnexió d'estímuls. • Atenció personalitzada i/o individualitzada en funció de les necessitats de cada situació. • Ubicacions el màxim inclusives possible que permetin desenvolupament. • Tenir en compte temps d'esbarjo i menjador (possible aïllament, conflictes...).

<i>Relació amb família</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Col·laboració des del mutu respecte i la distinció de rols. • Tenir en compte el moment emocional en què es troben respecte al trastorn del fill. • Comunicació continuada. Contactes formals i informals. • Cuidar els moments de transició entre cicles o etapes. • Que es puguin sentir ajudats per l'escola. • Explicar el què, o el com ens funciona bé a l'escola, més que dir com ho han de fer. • Afavorir la participació social de la família dins l'escola.
<i>Treball compartit amb altres professionals</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Dels que habitualment pot ser necessària l'atenció: logopeda, psicomotricista, psicòleg, psiquiatre...
<i>Avaluació</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Continuada i formativa. • Aportacions del conjunt de professionals implicats. • Valoració del procés evolutiu, més enllà dels aprenentatges específics. • Una petita modificació o avenç pot significar un gran progrés.

(Taula 1. Estratègies per a la intervenció psicoeducativa amb alumnat amb trastorns de l'espectre autista)

EL QUÈ, EL COM, I DE QUINA MANERA...

Degut a les característiques d'aquest alumnat cal prioritzar el desenvolupament de les *capacitats i competències lligades a les emocions, les relacions socials i el llenguatge, la flexibilitat de pensament, la simbolització i la concreció d'intencions*. L'estudi realitzat va demostrar que totes les escoles participants contemplaven les tres primeres a l'hora de plantejar-se objectius amb ells/es, però poc la resta de capacitats. Cal que a les intencions educatives estiguin més presents objectius i activitats que promoguin processos de pensament, com la planificació, l'establiment de relacions entre fets, l'anàlisi i la síntesi, l'anticipació, la recerca de diferents alternatives, el projecte de futur personal... (Rivière 2002, Valdez 2007), així com el desenvolupament de la funció simbòlica i la imaginació (Rivière 1990, Viloca 2008.2).

Treballar amb processos mentals implica planificar *activitats que fomentin el sentit i puguin esdevenir significatives* (Vigotsky 1979), tant a nivell cognitiu com emocional. Com sabem, per això cal tenir en compte les experiències, els interessos i les motivacions del infant, encara que puguin ser reduïts i repetitius, com de vegades passa amb els que presenten trastorns de l'espectre autista. Cal incorporar-los a les propostes d'activitats per a facilitar la comprensió i el significat compartit. Tanmateix, les *experiències d'aprenentatge en ambients el més natural possible* afavoreixen l'atribució de sentit i la generalització.

L'*aprofitament de l'activitat espontània de l'infant*, com les que es produeixen en espais d'esbarjo, facilita aquest treball, si bé a la investigació es van observar poques intervencions d'adults en aquests moments. *El joc pot ser una eina potent d'aprenentatge* quan hi ha un adult i/o algun company que ajuda a organitzar.

La *convivència i l'aprenentatge en ambients normalitzats és clarament positiva* per aquests infants en termes generals, ja que els aporten models enriquidors i estimuladors del desenvolupament. Cal aprofitar el potencial que signifiquen els propis companys, tant dins les aules com en altres situacions d'interacció. Les activitats amb *accions cooperatives entre iguals* que impliquin compartir processos d'aprenentatge no només faciliten l'assoliment d'aquest, sinó que també amplien les possibilitat de relacions socials a les persones que tenen dificultats, com en el cas dels infants amb trastorns de l'espectre autista (Hernández 2008). Sabem, però, que les dificultats relacionals que acostumen a tenir poden dificultar el treball d'alguns continguts o competències en situació d'inclusió total (Divisó Teacch 2009). Cal trobar l'equilibri entre els objectius d'inclusió i l'abordatge de tots aquells aspectes ne-

cessaris per al desenvolupament.

Treballar amb processos mentals fa *necessari també que el professorat se situï a prop mental, i sovint també físicament, de l'alumne/a*, facilitant el suport necessari per a que la tasca sigui d'èxit la major part de vegades, doncs ja sabem que la resposta davant el fracàs en aquest alumnat és força desmotivadora. També per ajudar-lo a contenir-se davant la por del que és nou, quan l'errada provoca frustració, així com a relativitzar exigències perfeccionistes que poden ser habituals.

Com ja sabem la variància de situacions acostuma a comportar malestar a les persones amb trastorns de l'espectre autista. Per tant, són necessaris *entorns educatius ben estructurats i predictibles*, que facilitin la comprensió de la informació i de les relacions de causa-efecte, redueixin estímuls excessius i aportin estabilitat, a l'hora *que permetin la flexibilitat* suficient per adaptar-se a les necessitats que ell/es presenten. És necessari disposar *d'espais alternatius dins i fora de les aules ordinàries* que permetin treballar en diversos tipus d'agrupament en funció dels objectius: grup general, reduït, en relació d'un a un amb d'adult, i en ubicacions que facilitin la concentració i la separació del grup en moments de molta tensió.

Senyalitzar els espais de l'aula i el centre afavoreix l'orientació i l'autonomia, a l'igual que els *suports visuals ajuden* a la comprensió de significants i al pensament seqüencial. Les dificultats de pensament executiu i de coherència central (Frith 2006) que presenten els infants amb trastorns autistes fan imprescindibles aquestes metodologies. Es pot afirmar que *quant major sigui el grau d'organització de l'entorn*, on la persona afectada pugui comprendre senyals i interpretar elements d'anticipació, *major serà la possibilitat de la seva participació* i serà menys necessari introduir elements o recursos diferencials, separats o especialitzats.

Per acabar, i sense aprofundir aquí en el tema, cal recordar que per a que la tasca educativa pugui tenir la major ressonància cal *que des l'escola es procuri treballar a prop dels pares*. Donades les característiques dels infants amb trastorns de l'espectre autista i les dinàmiques familiars que s'acostumen a produir, aquesta premissa es fa encara més imprescindible. Cal procurar marcs de col·laboració família-professionals definits, que facilitin la comunicació mitjançant intercanvis periòdics (entrevistes programades, reunions de grup de pares...) i en el dia a dia si és necessari (entrades i sortides, llibreta viatgera, trucades telefòniques, correu

electrònic...), i des d'on es respectin els rols de cadascú. Les famílies entrevistades a l'estudi varen expressar la seva necessitat de comunicació sovint amb el professorat i un gran agraïment quan se sentien ajudats des l'escola.

L'ORGANITZACIÓ I ELS RECURSOS

Com es desprèn de tal complexitat i dels efectes emocionals que pot significar el treball educatiu amb aquests infants, tot això no pot fer-ho una persona sola. És *imprescindible el treball d'equip* en els diversos nivells de coordinació de l'escola, on les persones més directament implicades trobin el suport de la tasca compartida amb els companys del centre i amb els professionals externs. Necessàriament això ha d'anar acompanyat d'equips directius que liderin experiències escolars inclusives, amb *actituds obertes i flexibles* que permetin adequar l'organització i els recursos a les necessitats dels infants.



ESTRATÈGIES PER A LA INTERVENCIÓ PSICOEDUCATIVA AMB ALUMNAT AMB TRASTORNS DE L'ESPECTRE AUTISTA	
<i>Coneixement i comprensió de l'infant</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Nivell de desenvolupament i de trastorn en les diferents capacitats. • Trets emocionals i estil de relacions predominants. • Observació activa de la seva conducta que permeti relacionar contingències. • "Sintonia" emocional (empatia).
<i>Actituds relacionals del professorat</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Afectiva i comunicativa (que afavoreixi el vincle relacional). • Estimuladora de la participació de l'infant (fer conjuntament). • Activa, però respectuosa amb el grau d'acceptació de la relació i el ritme de participació. • Ajudar a organitzar (jo auxiliar). • Verbalitzar fets, preferències, sensacions, sentiments observats, com quelcom a simbolitzar i compartir. • Estils comunicatius de maternatge i marcatge. • Establir límits amb normes clares i constants.
<i>Sensacions i sentiments de l'adult</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Escoltar-los i tolerar-los (facilita la comprensió de l'infant i del tipus d'interrelació entre ambdós). • Necessitat de supervisió com a formació i com a cura de la pròpia salut mental.

(Taula 2. Elements institucionals de les escoles que afavoreixen la inclusió de l'alumnat amb trastorns de l'espectre autista)

Per l'atenció a l'alumnat amb trastorns de l'espectre autista poden ser necessaris alguns recursos específics:

1. Professorat d'educació especial, pedagogia terapèutica i d'orientació.
2. Adaptacions d'espais amb suports visuals i interactius.
3. Una aula amb materials que permetin dur a terme activitats que no es puguin fer a les aules ordinàries.
4. Professorat especialista en d'audició i llenguatge o logopedes, i en psicomotricitat quan els infants ho requereixin.
5. Assessorament als docents per part dels Serveis Educatius: EAP i SEETDiC (Servei Educatiu Específic per al suport a l'alumnat amb Trastorns del Desenvolupament i la Conducta). Caldria contemplar l'assessorament a les escoles bressol per serveis que tinguin aquesta funció.
6. Atenció directa als infants dels serveis d'atenció primària o salut mental, amb la periodicitat suficient.

Durant el treball realitzat es va comprovar que bona part del professorat de les escoles ordinàries que tenia formació sobre l'atenció a alumnat amb trastorns autistes, l'havia adquirit a títol personal. En dos centres s'havien fet demandes institucionals de formació a l'administració. En quant l'assessorament, si bé tots disposaven de la intervenció de l'EAP, no es visualitzava aquest servei com

suficientment especialitzat en el tema i, a més, les innumerables tasques adjudicades no permetien fer un seguiment continuat en alguns casos. Pràcticament la totalitat d'aquest professorat va manifestar la necessitat de major formació i d'assessorament especialitzat. Els professionals dels centres d'educació especial se sentien més competents en aquest tema i amb més suport, i expressaren que disposar *dins l'escola de professionals experts que els ajudin a revisar la seva tasca amb aquest alumnat i col·laborin en l'atenció als seus pares* els dona tranquil·litat, doncs se senten acompanyats en l'acollida que la família reclama moltes vegades.

Semblaria lògic que a l'àmbit educatiu de Catalunya, a més de l'assessorament habitual dels EAP, es pogués comptar de manera més continuada amb el suport dels serveis específics, com el SEETDiC, els CDIAP i els CSMIJ, definint i delimitant clarament les funcions i tasques de cada servei.

La majoria de professionals de l'àmbit clínic que varen participar a la investigació afirmaren que els infants amb TEA tenen necessitat de psicoteràpia per treballar aspectes afectius i relacionals que influeixen en l'ansietat i la conducta social, alhora que consideraven com a factors decisius per a la inclusió d'aquest alumnat en centres ordinàries, l'actitud positiva del professorat i el treball amb entesa entre professionals.

EL TREBALL EN XARXA

Recollint les aportacions anteriors, semblaria coherent que es pogués comptar amb la possibilitat d'atenció psicològica directa als infants dins l'escola quan no la puguin rebre als serveis externs. D'altra banda, la presència de professionals d'aquests serveis en reunions de treball als centres educatius permet compartir el coneixement que es té dels infants, acordar objectius i plans d'actuació. El treball des de l'escola pot facilitar el coneixement de la realitat educativa de l'infant, i que el conjunt del professorat se'n beneficiï del saber dels professionals especialitzats. Un abordatge comunitari de la salut mental hauria de contemplar la possibilitat d'intervencions d'aquests tipus.



ASPECTES A POTENCIAR EN EL TREBALL EN XARXA PER L'ATENCIÓ A L'ALUMNAT AMB TRASTORNS DE L'ESPECTRE AUTISTA

- Polítiques de les diferents administracions implicades en l'atenció a la infància i l'adolescència amb objectius unificats, que proveïxin dels recursos necessaris i facilitin el treball en xarxa real dels serveis dependents de cada Departament.
- Institucions flexibles que facilitin el treball compartit dels professionals, i organitzacions de temps i espais en funció de les necessitats d'aquesta població.
- Formació suficient dels professionals que permeti donar l'atenció adequada a aquests infants i les seves famílies.
- Actituds personals i professionals obertes al treball en xarxa.
- Elaboració i posta en marxa de programes de zona compartits entre serveis, que promoguin planificacions coherents i complementàries.
- Intervencions en etapes primerenques del desenvolupament.

(Taula 3. Aspectes a potenciar en el treball en xarxa per l'atenció a l'alumnat amb trastorns de l'espectre autista)

En aquest sentit, el treball en xarxa hauria de progressar de l'anomenada "coordinació" a la "cooperació" entre serveis i amb els centres educatius. Caldria implementar projectes sectorials amb criteris compartits de detecció i atenció als infants amb trastorns de l'espectre autista, que incloguin col·laboracions dels diferents serveis i centres educatius en la detecció i valoració dels infants, l'elaboració dels plans individualitzats, i la formació de professionals. Tal com diu José Leal (2010) cal fer un treball a les fronteres entre la tasca educativa i la terapèutica.

En un plantejament sectorial que tingui com objectiu afavorir la inclusió escolar i social de l'alumnat no ens podem oblidar dels centres d'educació especial. Els professionals d'aquests centres, i en concret aquells especialitzats en l'atenció a l'alumnat amb trastorns de l'espectre autista, tenen una formació i experiència que han de ser aprofitades. En el treball realitzat es va poder constatar aquest fet i la seva predisposició positiva per col·laborar en projectes d'inclusió. S'haurien d'arbitrar vies que permetin la incorporació, total o parcial, al sistema ordinari de professionals d'aquests centres per realitzar les tasques que els són específiques. Tanmateix poden col·laborar en els programes de formació del professorat dels centres ordinaris.

L'escolarització compartida està representant una alternativa de col·laboració entre centres ordinaris i especials. Aquests darrers aporten serveis específics dels que no disposen els centres ordinaris, o que els infants poden rebre de manera limitada en els serveis de sector. També s'indica aquesta modalitat quan es considera que un/a alumne/a de centre especial pot beneficiar-se d'un entorn més normalitzat durant una part de l'horari escolar. Però hi ha alguns condicionants que no afavoreixen aquestes experiències. Es fa necessari que la normativa faciliti la transició entre la modalitat d'es-

colarització en centre especial a la d'escolarització compartida, per exemple fent reserva de places per aquest alumnat en alguns centres ordinaris, amb la provisió corresponent de recursos necessaris.

Des d'un punt de vista realista hem d'admetre que, en el nostre context actual, la formació especialitzada i la dotació de recursos suficients no és viable en tots els centres educatius al mateix nivell, però tal vegada caldria planificar que algunes escoles rebessin els necessaris com per a dur a terme experiències inclusives reals amb infants amb trastorns de l'espectre autista, que es puguin posteriorment avaluar i generalitzar.

Per avançar en l'atenció a aquest alumnat és necessari que des del Departament d'Educació s'implementin totes les intencions expressades al document "Aprendre junts per a Viure Junts. Pla d'Acció 2008-2015" sobre l'educació inclusiva de l'alumnat amb barreres greus per a l'aprenentatge i la participació, i que els serveis externs, educatius i d'altres àmbits, cooperin en la no fàcil tasca d'ajudar els infants amb trastorns del funcionament mental i les seves famílies.

Si volem que tot l'alumnat tingui igualtat d'oportunitats, estiguin en la modalitat d'escolarització que estiguin, tots aquells que presenten trastorns generalitzats del desenvolupament o de l'espectre autista haurien de gaudir d'unes condicions educatives de qualitat, que responguin de manera suficient a les seves necessitats afectives, relacionals, cognitives i d'autonomia. Tenen dret a les mateixes possibilitats que la resta d'infants i joves en contextos el més ordinari possible, i les experiències d'inclusió escolar no haurien de significar una reducció o pèrdua de qualitat respecte a l'atenció que rebrien en centres especialitzats. Els esforços que es facin per a ells segur que també revertiran en la resta. Només això farà real la inclusió escolar i social.

Referències bibliogràfiques:

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATIONS. *DSM IV Manual Diagnòstic i Estadístic dels Trastorns Mentals* (xarxa) <http://personal.telefonica.terra.es/web/psico/dsmiv.html> (consulta 18.09.2008).
- BARON-COHEN, S., 2005. The empathizing system: a revision of the 1994 model of the mindreading system. In: Ellis B., Bjorklund, D., eds. *Origins of the social mind*. London: Guilford Publications.
- CASTILLA CASTILLA, M. T. 2009 *Factors significatius per a l'escolarització de l'alumnat amb trastorns generalitzats del desenvolupament. Intervenció psicopedagògica per a l'escola inclusiva*. <http://phobos.xtec.es/sgfprp/resum.php?codi=1934> (xarxa).
- BRUN, J.M I VILLANUEVA R., 2004. *Niños con autismo. Experiencia i experiencias*. Valencia. Ed. Promolibro.
- CODERCH, J. 2009. Reflexions d'un psicoanalista davant la neurociència, *Revista Catalana de Psicoanàlisi*. Vol. XXVI/1:95-120.
- DIVISIÓ TEACCH (sense data) (xarxa) Alvarez, Rosa, web de l'AETAPI http://personal.us.es/ralvarez/tallerteacch/inicio_archivos/page0002.htm (Consulta 22.07.2009).
- FRITH, U., 2006. *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. Madrid. Alianza.
- GARANTO ALÓS, J. I PAULA PEREZ, I., 2003. *L'Alumnat amb trastorns del desenvolupament: L'espectre autista i les psicosis*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya. Col·lecció: Documents d'Educació Especial, n. 16.
- HERNÁNDEZ RODRIGUEZ, J.M. 2008 . Resum ponència I Congreso Internacional de Autismo en Murcia.
- LEAL, J. 2010. Conferència jornades de reflexió: Línies de treball i projectes de futur. CEE Vil-lajoana. Barcelona.
- MURATORI, F. 2008 i 2009, El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria. *Psicopatología y salud mental*, n. 12, pàg. 39-49 i n. 13, pàg. 21-30.
- NACIONES UNIDES, 2006. *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y Protocolo Facultativo*. (xarxa) www.un.org/spanish/disabilities/default.asp (consulta 20.04.2009).
- ORGANITZACIÓ MUNDIAL DE LA SALUT. CIE 10. *Classificació de trastorns mentals* . (xarxa) <http://www.psicoactiva.com/cie10/cie1.htm> (Consulta 18.09.2008).
- RIVIÈRE, A., 1990. *El origen y desarrollo de la función simbólica en el niño*. En Marchesi, A. y Palacios J. Desarrollo psicológico y educación, vol. I. Psicología Evolutiva. Madrid. Alianza Psicología, pp. 113-130.
- RIVIÈRE, A. 2001-05. *Autismo. Orientaciones para la intervencion educativa*. Madrid. Ed. Trotta, S.A.
- RIVIÈRE, A. 2002. *IDEA. Inventario de espectro autista*. Buenos Aires. Fundec.
- RIZZOLLATTI, G., SINIGAGLIA, C., 2007.. *Las neuronas en espejo*. Barcelona. Paidós Ibérica.
- VALDEZ, D. 2007. *Necesidades educativas especiales en trastornos del desarrollo*. Buenos Aires. Aiqué Educación.
- VILOCA, LL. 2002-08 *El niño autista. Detección, evolución y tratamiento*. Barcelona. Ed. Ceac.
- VILOCA, LL., 2008.1 *Reflexions sobre conceptes teòric-clínic fonamentals dels TGD*. Jornades 2007-08 Carrilet, 2ª edició Formació sobre Trastorns Generalitzats del Desenvolupament. 2-4 juliol 2008.
- VILOCA, LL. 2008.2. en AAVV. *Processos mentals primaris*, Barcelona, Fundació Orienta
- WING, L. 1998. *El autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Barcelona: Editorial Paidós.

Nota:

[1] El contingut d'aquest article forma part del treball realitzat durant la llicència d'estudis que el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya em va concedir durant el curs 2008-09.

Correspondència amb l'autora: M. Teresa Castilla Castilla.

E-mail: mcastil3@xtec.cat



LA PSICOMOTRICITAT, UN RECURS EDUCATIU PER LA INCLUSIÓ DELS ALUMNES AMB NECESSITATS EDUCATIVES ASSOCIADAES A TRASTORNS GENERALITZATS DEL DESENVOLUPAMENT I TRASTORNS DE L'ESPECTRE AUTISTA

Marta Rabadán Martínez

Llicenciada en Psicologia. Psicomotricista del CEE Josep Sol i Rodríguez

RESUMEN

“La Psicomotricidad, un recurso educativo para la inclusión de los alumnos con necesidades educativas asociadas a Trastornos Generalizados del Desarrollo y Trastornos del Espectro Autista”

El estudio que se presenta analiza la validez de la intervención de ayuda psicomotriz en la escuela como recurso educativo y terapéutico para desarrollar las capacidades relacionales, comunicativas y simbólicas del alumnado con nee asociadas a TGD y TEA. La investigación está basada en un trabajo interdisciplinar en el que se utilizan instrumentos de observación de evaluación y de seguimiento, validados y compartidos por los profesionales que intervienen en la atención a los alumnos. La fundamentación teórica parte de las nuevas aportaciones de la psicología del desarrollo a la comprensión del trastorno, aportaciones que están en concordancia con los principios de interacción de la práctica psicomotriz.

En otro apartado se presenta el método utilizado en el estudio empírico: selección de la muestra, instrumentos para la recogida de la información, desarrollo y seguimiento de la intervención, coordinación entre los profesionales y las familias. Finalmente se exponen algunas conclusiones y consideraciones.

ABSTRACT

“Psychomotor activity as an educational resource for the inclusion of pupils with special educational needs associated with Pervasive Developmental Disorders (PDD) and Autism Spectrum Disorders (ASD)”

The present study examines the validity of the psychomotor aid intervention in the school as an educational and therapeutical resource for developing relational, communicational and symbolical skills in pupils with special needs associated with PDD and ASD. The research is based on an interdisciplinary work that uses assessment instruments for observation and monitoring, which are validated and shared by professionals involved in the education of the students. The theoretical part is based in the new contributions by development psychology to the understanding of the disorder, contributions that are consistent with the principles of the interaction in psychomotor practice.

The last section presents the method used in the empirical study: the sample selection, instruments for the information collection, development and monitoring of the intervention and the coordination among professionals and families. Finally, some conclusions and considerations are presented.

1. JUSTIFICACIÓ DE LA RECERCA^[1]

L'alumnat amb nee associades a TGD/TEA ha augmentat progressivament durant els últims cursos a la zona educativa on es desenvolupa l'estudi. Segons el nivell d'afectació de l'infant i dels recursos que ofereix el context educatiu pot ser atès en diferents modalitats d'escolaritat (Centre d'Educació Especial (CEE), Escola Ordinària, USEE, escolaritat compartida entre el CEE i l'Escola Ordinària...).

L'activitat de psicomotricitat, dins de la població on es realitza el present estudi, ha estat durant els últims anys una eina facilitadora dels processos d'inclusió de l'alumnat que ens ocupa. La modalitat d'escolaritat compartida es pot iniciar des del CEE cap a l'escola ordinària i també en el sentit contrari, el seguiment del procés suposa una estreta coordinació entre els diferents professionals implicats en l'atenció de l'infant: els que estem vinculats a les escoles, el personal de serveis externs als centres educatius i les famílies. Una coordinació que implica entre d'altres funcions l'observació de l'evolució de l'alumne/a, l'adequació dels entorns educatius, dels suports i de les estratègies d'intervenció..., així com, la presa de decisions sobre l'itinerari i la modalitat d'escolarització més ajustada al moment maduratiu i a les necessitats educatives i terapèutiques de l'infant.

Finalitat del Projecte d'investigació

Aquest projecte té com finalitat avaluar de manera sistemàtica l'eficàcia de la intervenció d'ajuda psicomotriu en la millora de les capacitats relacionals, comunicatives i simbòliques de l'alumnat en l'etapa d'educació infantil amb nee associades a TGD/TEA.

Es tracta de dissenyar i portar a terme un pla pilot d'observació, valoració e intervenció, que aporti dades significatives sobre l'alumne i l'entorn, per l'intercanvi d'informacions implicades en l'elaboració i seguiment del Pla Individualitzat (PI) entre els professionals que intervenen amb l'infant, afavorint la creació d'entorns estimuladors i significatius a les diferents modalitats d'escolarització, recolzant les decisions a prendre sobre prioritats, serveis, emplaçaments i criteris d'avaluació, així com, orientacions en el tractament integrat de les àrees del currículum de l'etapa infantil.

2. FONAMENTACIÓ TEÒRICA

Els Trastorns Generalitzats del Desenvolupament (TGD) constitueixen una sèrie de trastorns neurobiològics diversos. Segons el DSM-IV (First, Michael, B. 2001), els TGD es caracteritzen per una pertorbació greu i generalitzada de diverses àrees del desenvolupament com: les habilitats per la interacció social, les habi-

litats per la comunicació o la presència de comportaments, interessos i activitats estereotipades. Aquesta *categoría diagnòstica*, inclou els següents trastorns: l'autisme, la síndrome d'Asperger, la síndrome de Rett, el trastorn desintegratiu de la infància i els trastorns profunds del desenvolupament no especificats.

Trastorns de l'Espectre Autista (TEA)

La noció "d'espectre autista" enfoca el trastorn com un *conjunt de dimensions alterades* en el desenvolupament. L. Wing (Wing i Goulg 1979 citat en Alcantud 2003) va diferenciar quatre dimensions específiques que sempre s'alteren en els quadres d'espectre autista:

- Les capacitats de reconeixement social.
- Les capacitats de comunicació social.
- Les capacitats d'imaginació i de comprensió social.
- L'existència de patrons repetitius d'activitat

Des d'aquesta perspectiva *les alteracions simptomàtiques de l'espectre autista són les que defineixen essencialment les estratègies de tractament a seguir*. (Rivière, A 2002) va profunditzar sobre les investigacions de Wing, desenvolupant àmpliament aquest estudi. El resultat va ser l'elaboració de *l'Inventari de l'Espectre Autista (IDEA)* que recull dotze dimensions que s'alteren sistemàticament en el desenvolupament dels quadres d'autisme, i en tots aquells que impliquen l'espectre autista. A l'IDEA les dimensions estan organitzades en quatre escales de trastorns:

- a) **Escala de trastorns del desenvolupament social**
 1. Trastorns qualitius de la relació social.
 2. Trastorns de les capacitats de referència conjunta.
 3. Trastorns de les capacitats intersubjectives i mentalistes.
- b) **Escala de trastorns de la comunicació i del llenguatge**
 4. Trastorns de les funcions comunicatives.
 5. Trastorns qualitius del llenguatge expressiu.
 6. Trastorns qualitius del llenguatge receptiu.
- c) **Escala de trastorns de l'anticipació i de la flexibilitat**
 7. Trastorns de les competències d'anticipació.
 8. Trastorns de la flexibilitat mental i comportamental.
 9. Trastorns del sentit de l'activitat pròpia.
- d) **Escala de trastorns de la simbolització**
 10. Trastorns de la imaginació i de les capacitats de ficció.
 11. Trastorns de la imitació.
 12. Trastorns de la suspensió.

Cada una de les 12 dimensions de l'IDEA contempla al mateix temps quatre nivells d'afectació i atribueix a cada nivell una puntuació que va des del 2 al 8 (2-4-6-8), a major nivell d'afectació la puntuació és més alta. El resultat de l'avaluació ens donarà el nivell d'afectació de l'infant en cada dimensió. La proposta de situar els trets autistes en *continus o dimensions* que presenten *diversos graus d'afectació* en diferents aspectes del desenvolupament, facilita la comprensió dels símptomes, entenent que dins d'una mateixa dimensió aquests varien en funció de factors com: el nivell intel·lectual, l'edat, i la gravetat del quadre.

A la investigació que ens ocupa varem utilitzar l'IDEA (entre al-

tres instruments) per realitzar l'avaluació inicial i final dels alumnes seleccionats i orientar els objectius d'intervenció.

Relacions que s'estableixen entre: Autisme, TGD i TEA

El terme TGD es va adoptar per proporcionar un *diagnòstic formal* a individus que encara que compartien dèficits crítics similars als que es donen a l'autisme, aquests no els acabaven de complir de forma estricta (Rivière; Martos, 2001). Actualment els termes TEA i TGD s'utilitzen sovint de forma *sinònima* per referir-se a un ampli espectre de trastorns neuroevolutius, especialment en els cas dels infants més petits. Entre les característiques prototípiques dels infants amb TEA estan: la manca d'intencionalitat en l'acció, *les alteracions en les capacitats intersubjectives*, la fragilitat en la representació de sí mateix, la manca d'interès pels iguals, les alteracions en la integració sensorial i les dificultats per reconèixer a l'altre com un subjecte amb ment.

Les capacitats intersubjectives i els TEA

Les investigacions més actualitzades de la psicologia evolutiva posen de manifest que en l'autisme allò que està alterat primàriament és la base de les funcions de coneixement i de l'afecte i aquesta base és *la interacció*. (Greenspan; Wieder, 2008) consideren el dèficit a nivell de *connexions entre emocions, processament d'informacions i planificació de seqüències motores* com hipòtesi de la diàtesi afectiva en l'autisme. La manca d'interaccions emocionals entre el bebè i les figures de criança intensificarien els problemes primerencs en la informació e integració sensorial.

Des d'aquesta perspectiva es considera que allò que en un principi sembla ser un dèficit primari biològic de l'autisme, en realitat és el *resultat d'un procés dinàmic psicobiològic* (Muratori, F. 2008), per tant, una intervenció específica orientada al desenvolupament d'aquestes connexions cerebrals millorarà les capacitats d'interacció de l'infant.

Per dur a terme una intervenció ajustada a les necessitats de l'infant caldrà identificar les *diferències individuals en les modalitats de processament de les informacions sensorials i motores*, així com, l'estil *d'interacció que l'infant estableix amb els altres*; aspectes que des de la psicomotricitat estan contemplats en l'observació i l'anàlisi dels paràmetres psicomotrius.

L'estudi que planteja aquesta investigació pretén demostrar que un dispositiu ajustat d'ajuda psicomotriu a l'etapa d'educació infantil pot afavorir l'augment de les modalitats interactives viues, així com, la connexió dels afectes amb les accions motrius de l'infant, que progressivament es transformaran en intencionals i dotades de sentit a partir de la significació compartida de la vivència, de l'experiència i de l'acció.

3. PRÀCTICA PSICOMOTRIU A L'ESCOLA

La pràctica psicomotriu està dirigida, dins l'escola ordinària, als alumnes de l'etapa d'educació infantil. *La seva finalitat* radica en acompanyar a l'infant en la seva maduració psicològica a través del moviment de l'acció i del joc. L'expressivitat psicomotriu del nen/a implica la globalitat de la seva persona: emoció, motricitat, comunicació i pensament. El concepte d'educació va lligat al de *prevenció* en psicomotricitat ja que el dispositiu metodològic de les sessions permet a l'educador *captar indicadors de fragilitat* en aquesta expressivitat (inhibició motriu i relacional, impulsivitat, actuacions d'hiperactivitat, dificultats en els processos de simbolització...). Acollir i atendre aquestes disharmonies a partir

de l'acció i de la interacció afavoreix els processos d'identificació i d'integració de les sensacions, les emocions i les vivències, ajudant a l'infant a la construcció de la imatge de sí mateix i de l'esquema corporal.

El concepte de necessitats educatives especials, situa els alumnes en un continu de necessitats que tendeix a la no classificació i al criteri de normalització. Aquesta perspectiva també incideix en la manera d'entendre les diferents modalitats d'intervenció en psicomotricitat, ja no parlarem de reeducació o de teràpia psicomotriu, sinó d'*intervenció d'ajuda*, que es pot donar en grup reduït o bé en sessions individuals segons les necessitats de l'alumnat.

"La intervenció d'ajuda psicomotriu està orientada a oferir un espai acollidor per aquelles problemàtiques que presenten els infants vinculades a demandes de reconeixement, de comunicació i d'afectivitat" (Aucouturier, B. 2004), es tracta d'oferir una resposta ajustada a aquells alumnes amb uns comportaments excessius o repetitius als que l'educador no pot donar una resposta adequada dins dels grups nombrosos.

Els objectius que fonamenten la intervenció d'ajuda psicomotriu amb els infants amb nee associades a TEA són els mateixos que els dirigits als infants amb un desenvolupament "normal". La diferència radica en que ens trobem amb unes dinàmiques evolutives alterades i inharmoniques especialment en allò que es refereix a la interacció. Les capacitats d'intersubjectivitat secundària (a partir dels 9 mesos) són les que donen pas a les relacions triàdiques (entre el self, l'altre i l'objecte). Aquestes capacitats caracteritzades pel desig i la intenció de compartir activitats, experiències i pensaments són característiques essencialment humanes i de gran fragilitat amb els infants que ens ocupen.

La intervenció i la implicació de l'adult ha d'estar dirigida al restabliment d'aquests processos arcaics que fonamenten la construcció del psiquisme, processos que es construeixen en una *interacció diàdica i que posteriorment evolucionaran cap a interaccions més complexes*. El desenvolupament de les capacitats interpersonals passa ineludiblement per la construcció d'espais subjectius compartits i significats en els que la implicació intersubjectiva, els vincles afectius i les habilitats mentalistes constitueixen factors essencials.

Valorar les actuacions que presenten els infants amb TEA des d'aquesta perspectiva de *continu*, requereix una formació sòlida en tots els fenòmens i transformacions que es donen en el procés de desenvolupament normal de l'infant cap a la construcció de la identitat, la construcció de sí mateix. Un coneixement que ha de proporcionar estratègies per construir situacions que afavoreixen l'aprenentatge explícit d'aquells aspectes subtils que en un infant amb desenvolupament "normal" es construeixen de forma implícita (Rivière y Martos 2000).

Alteracions a l'expressivitat motriu dels infants amb nee associades a TGD/TEA

El patiment que produeix el dèficit d'integració sensorial i psíquica a nivells molt arcaics es manifesta en els infants a través d'alteracions en l'expressivitat motriu. Per protegir-se d'aquest malestar i de la dificultat de comprendre i d'anticipar el comportament dels altres, els infants poden realitzar maniobres d'estimulació corporal, utilitzar objectes de forma estereotipada o deambular per la sala sense una intencionalitat aparent en l'acció, la dificultat més evident la trobem en la relació amb els iguals. El joc que sembla

una activitat natural i espontània en l'infant, no es dona si el nen/a no té una seguretat de base en la seva existència física i psíquica.

En aquest sentit l'aportació de Winnicott (1998) sobre l'estudi de les angoixes arcaïques de pèrdua del cos que es donen en els bebès durant un període crític del desenvolupament (anterior als 9 mesos) ens ajuda a comprendre algunes actuacions i manifestacions dels infants a la sala de psicomotricitat:

- o L'angoixa de manca de límits. Produïda per les dificultats d'integració i de diferenciació dels límits corporals. Per compensar la carència a nivell motriu l'infant cerca continents, espais tancats, límits pel seu cos, es posa sota els matalassos per sentir pressió sobre els cos..., el moviment pot ser continu sense una estructura de temps i d'espai.
- o L'angoixa de caiguda. Produïda per la por a perdre els referents corporals quan apareix una ruptura tònica, un canvi de postura que l'infant no ha pogut anticipar. Les fluctuacions tòniques oscil·len entre l'abandó tònic i la hipertonicitat.
- o L'angoixa de fragmentació. Produïda per la manca de continuïtat en la integració de les sensacions corporals i per la vivència desbordant i indiferenciada de les emocions. Podem observar infants que es desorganitzen quan es donen un cop o cauen, de vegades, es queden parilitzats o poden plorar desesperats.



La comprensió d'aquestes vivències arcaiques vinculades amb un nivell de maduresa evolutiva anterior a la permanència de l'objecte, remet a una intervenció d'ajuda psicomotriu basada en el "reassegurament" de les experiències d'interacció més primerenques, per tant, davant d'aquestes manifestacions acollirem l'expressivitat motriu de l'infant per posteriorment, i a través d'estratègies ajustades, induir al plaer del moviment compartit, contingut (física i psíquicament) i significat. Es tracta de tornar a viure les experiències registrades com desestructurants o doloroses de manera satisfactòria i significativa a partir de l'establiment d'una bona relació adult/ infant.

Sistema d'actituds del psicomotricista/educador

Els principis d'interacció han d'estar fonamentats en la relació i en la vivència del plaer sensoriomotriu com unificador de l'experiència de l'alumne, l'educador ha de tenir recursos per facilitar situacions on l'infant el pugui experimentar de manera ajustada a les seves possibilitats i necessitats d'interacció. En la vivència del plaer sensoriomotriu es crea una unió entre les sensacions corporals i els estats tònic emocionals que permeten l'establiment de la de la unitat corporal.

Per desenvolupar les interaccions emocionals és imprescindible identificar les diferències individuals en les modalitats de processament de les informacions sensorials i motores. L'adult ha de ser sensible als canvis tòncics de l'infant per captar les situacions que li poden produir desplaer o inseguretat, la seva formació personal li permetrà ajustar i modificar les propostes en funció dels indicadors corporals que vagi captant en l'expressivitat motriu de l'alumne. Ha d'oferir un mirall estructurant de l'acció de l'infant, per dotar-la de sentit i de continuïtat. Aquest mirall es pot donar a través del cos, de la relació tònica o de la paraula. L'acció de l'infant ha de modificar el comportament de l'adult, el nen/a ha de sentir que a través de la seva veu, de la seva mirada, de la seva acció, té la capacitat de *transformar* a l'altre, de canviar l'exterior. Quan l'infant viu amb seguretat aquestes transformacions pot acceptar que el món és alterable i modificable i pot començar a viure amb plaer les experiències sensoriomotrius i la relació amb l'altre.

4. TREBALL EMPÍRIC

Per dur a terme l'estudi hem seleccionat la metodologia observacional. Aquesta metodologia qualitativa ens proporciona un model d'observació i d'anàlisi capaç d'explicar *la intervenció com interacció*, com un procés de construcció conjunta que permet a l'adult i a l'infant constituir-se com a subjectes en un procés de relació, apropiació i mútua transformació (Garcia Olalla, L. 2000).

Selecció de la mostra

La selecció dels dos alumnes la van realitzar, per criteris d'inclusió les dues representants de l'EAP de la zona educativa. Es tracta de dos nens diagnosticats de TGD/TEA de 4 i 5 anys.

- o Es selecciona un *alumne del Centre d'Educació Especial*, en primer terme, perquè és el punt de partida cap a l'escola ordinària dels alumnes amb TGD/TEA que milloren en les seves capacitats comunicatives, relacionals i simbòliques. En segon terme, perquè es tracta d'un l'alumne de l'etapa d'educació infantil del CEE que ha fet una bona evolució.
- o Es selecciona un *alumne de la Unitat de suport a l'educació especial (USEE) d'una escola ordinària*, en pri-

mer terme, perquè aquest alumne diagnosticat de TGD/TEA, té el nivell d'afectació més greu dels alumnes de la USEE. En segon terme, perquè aquesta escola disposa d'una sala de psicomotricitat ben equipada i de professionals especialitzats en psicomotricitat amb els que ja hem compartit altres experiències d'inclusió. En tercer terme, perquè dins del Pla d'atenció a la diversitat (PAD) d'aquesta escola es contempla la intervenció psicomotriu com una eina psicopedagògica preventiva, educativa i d'ajuda (CEIP Les Palmeres 1996, 2007). Les dues escoles col·laboren sovint en el tractament inclusiu de les nees de l'alumnat, havent compartit diverses experiències amb bona disponibilitat pel treball compartit.

Objectius específics seleccionats per conduir la recerca

1. Dissenyar un pla pilot d'observació, avaluació i intervenció psicomotriu pels alumnes de l'etapa d'educació infantil amb nees associades a TGD/TEA, que sigui efectiu en el marc de l'escola inclusiva i del centre específic.
2. Valorar els dos alumnes a partir dels 3 instruments d'avaluació seleccionats:
 - Inventari de l'Espectre Autista (IDEA).
 - Paràmetres psicomotrius.
 - Registre d'indicadors (d'actuacions) per l'observació i l'anàlisi de la interacció social i la comunicació.
3. Seleccionar indicadors per l'observació i l'anàlisi de la interacció adult/ infant que permetin obtenir dades sobre l'estil i les capacitats relacionals de l'alumne facilitant la planificació i la intervenció.
4. Desenvolupar el projecte d'intervenció psicomotriu amb els dos casos seleccionats durant tot el curs escolar en el context de l'escola ordinària i en el context de l'escola d'educació especial. La intervenció psicomotriu servirà especialment per potenciar les competències de comunicació, relació i simbolització necessàries pel benestar de l'alumne i per la seva inclusió en entorns normalitzats.
5. Dissenyar un model d'avaluació i d'intervenció que faciliti l'intercanvi d'informació entre els professionals implicats en el desenvolupament del pla d'atenció individualitzat, potenciant la generalització de les experiències significatives dels alumnes als diferents entorns educatius.

Treball que es realitza amb els alumnes

En el treball realitzat amb els alumnes el podem dividir en tres vessants:

- a. L'avaluació inicial i final amb els instruments seleccionats.
- b. El procés d'observació i de seguiment de l'evolució de l'infant.
- c. La intervenció d'ajuda psicomotriu en cada centre educatiu.

Algunes clarificacions del treball realitzat amb els dos alumnes respecte:

a. L'avaluació inicial i final amb els instruments seleccionats

Per corregir al màxim la subjectivitat en l'avaluació realitzada

amb l'IDEA, aquesta es va realitzar en diferents entorns per: la representant de l'EAP, les tutores i educadores dels alumnes i la investigadora; contrastant posteriorment les puntuacions obtingudes en cada dimensió i arribant a un consens a partir de la discussió de les dades observades per cada professional. Aquest procediment es va realitzar tant en l'avaluació inicial com en la final.

b. Procés d'observació i de seguiment de l'evolució de l'infant

El model d'anàlisi seleccionat recull les formes d'organització de l'activitat conjunta en un procés d'interacció que va de la relació diàdica (adult/nen) a la relació triàdica (nen/adult/objecte). Aquesta proposta permet una anàlisi complementària sobre la *construcció progressiva de significats compartits* que l'adult i l'infant estableixen en el curs de la interacció. El procés d'observació i d'anàlisi de les sessions d'intervenció psicomotriu contempla tres nivells diferenciats:

Primer nivell d'observació. Al primer nivell es realitza una observació narrativa d'allò que passa a les sessions de psicomotricitat. L'observació recull especialment les seqüències d'interacció, el fil conductor d'aquestes seqüències, com es transforma l'acció a partir de les actuacions de cadascú (adult/infant). Es va utilitzar la gravació de vídeo i la posterior transcripció exhaustiva de les sessions.

Segon nivell d'observació i d'anàlisi. En aquest segon nivell organitzem la informació recollida a partir d'una sèrie de dimensions i *paràmetres* considerats significatius des d'una proposta d'anàlisi interactiva en el marc de la *pràctica psicomotriu*. Els paràmetres que habitualment observem i analitzem a la pràctica psicomotriu ens serveixen per comprendre l'expressivitat motriu de l'infant, la seva manera de ser i d'estar, la relació que estableix amb: *el propi cos i el moviment, amb l'altre, amb els objectes, amb l'espai i amb el temps*.

Tercer nivell d'observació i d'anàlisi, on s'elaborarà *el sentit de les produccions* de l'infant i les hipòtesis de treball. En aquest nivell s'estableixen relacions entre els paràmetres observats i les actuacions d'interacció i d'evitació.

Elaboració de registres

A partir de les primeres sessions d'observació de cada alumne es va elaborar una línia base que recull les seqüències d'interacció i d'evitació més significatives de cada alumne ordenades per *conjunts de categories*. Es va crear un registre per cada infant amb les categories corresponents a la seva línia base. Es va realitzar una avaluació inicial i una final amb els registres elaborats.

c. Intervenció d'ajuda psicomotriu

A partir dels resultats obtinguts a l'avaluació inicial amb els instruments seleccionats, es va dissenyar un *projecte d'intervenció* per cada infant que es va revisar i ajustar periòdicament amb l'equip de professionals implicats en l'atenció dels alumnes. Aquest projecte es va desenvolupar durant tot el curs als dos centres educatius.

Treball amb els professionals dels centres i dels serveis externs

Es van realitzar reunions mensuals amb les tutores, educadores i amb els mestres especialistes de cada centre educatiu. En aquestes reunions es feia un seguiment de l'evolució de l'infant a partir del material recollit a les observacions de les sessions de psico-

motricitat i s'elaborava conjuntament el tercer nivell d'observació i d'anàlisi. Revisar i analitzar aquesta informació de forma conjunta ens va ajudar a compartir la comprensió sobre l'expressivitat de l'infant i a posar atenció sobre els indicadors d'interacció i d'evitació més significatius, estudiant estratègies d'intervenció, propostes d'activitats i objectius de treball en els diferents entorns educatius.

També es van realitzar dues reunions interdisciplinàries, a les que van assistir les representants de l'EAP i el personal de l'escola implicat en l'atenció als alumnes. En la primera reunió es van presentar els resultats de l'avaluació inicial, la proposta de programació elaborada per la intervenció psicomotriu de cada infant i es van recollir les informacions, reflexions i demandes de cada professional respecte l'atenció dels alumnes.

Amb les famílies i amb els serveis de salut externs (CDIAP, CS-MIJ) es van realitzar dues entrevistes la primera per informar de l'estudi i obtenir dades sobre el comportament de l'infant i el treball realitzat en cada context, i la segona per presentar els resultats de l'estudi i consultar sobre l'evolució observada en cada un dels alumnes.

5. CONCLUSIONS

A partir dels resultats obtinguts a l'estudi el marc d'intervenció psicomotriu s'ha mostrat com un context idoni per l'observació, la detecció i la significació de les actuacions dels infants amb afectacions greus associades a TGD/TEA. Malgrat les dificultats trobades en la utilització de l'IDEA en un primer moment, els professionals de les escoles i de l'EAP, van fer constar a l'enquesta final que havia resultat una eina molt valuosa per tractar de forma ordenada i amb un criteri de continuïtat les dimensions alterades en el desenvolupament dels infants afavorint la planificació en equip dels objectius i de les estratègies d'intervenció.

Es va considerar que *l'anàlisi dels paràmetres psicomotrius i dels indicadors de la interacció* dins de les reunions de treball havia facilitat informació específica sobre els interessos de l'infant, el seu món subjectiu i l'evolució de les capacitats intersubjectives i mentalistes, afavorint d'aquesta manera el procés d'inclusió i les estratègies per establir la interacció en els diferents entorns educatius. L'anàlisi qualitativa ens ha permès constatar una evolució també en termes quantitativa a través dels registres de les categories d'interacció.

Altres Consideracions

Quan es tracta d'alumnes amb greus alteracions en la comunicació i la relació, la comprensió de les informacions que ens aporta l'infant a través de la seva expressivitat corporal resulta molt més complexa, perquè es donen importants disharmonies en el desenvolupament i comportaments atípics. Es fa necessari compartir una perspectiva, una manera de comprendre l'infant i les seves dificultats. Per això, a més de la *formació interdisciplinària* dels professionals també és necessària la utilització d'instruments d'avaluació compartits, que ens ajudin a unificar llenguatges i a situar les valoracions, les reflexions i les paraules en contextos de significació que ens permetin planificar estratègies i objectius d'intervenció. El treball interdisciplinari és fonamental per poder *incorporar el concepte de continu* en la comprensió del desenvolupament de l'infant.

La *intervenció psicomotriu d'ajuda* dins l'escola, està dirigida als

alumnes amb nee que es troben en aquesta situació de dificultat en la interacció que precisa per la seva evolució de la construcció d'una relació de confiança i comprensió que permeti a l'infant integrar les emocions, les experiències i anar deixant progressivament les estructures defensives per una millor interacció amb l'altre i amb l'entorn.

Les escoles inclusives i les USEEs dels CEIPs, necessiten una formació específica, recursos humans, instruments d'observació, d'avaluació i de programació, materials adaptats, i un *assessorament continuat* en el treball amb els alumnes amb TGD/TEA i les seves famílies. La realització d'una inclusió significativa requereix un acompanyament de l'infant ajustat a les seves capacitats d'interacció social i de comunicació. La creació dels recursos educatius i terapèutics dins dels centres educatius ajustada a les necessitats de l'alumnat i de les famílies està directament relacionada amb la formació dels professionals i al treball interdisciplinari de qualitat entre: escola, serveis educatius i serveis de salut.

[La realització d'aquest estudi ha estat possible gràcies a la col·laboració i participació dels professionals del CEIP Les Palmeres, del CEE Josep Sol Rodríguez, dels Serveis Educatius i dels Serveis de Salut (CDIAP i CSMIJ) de Santa Coloma de Gramenet, així com de les famílies dels alumnes.

Traducció a l'anglès del resum d'aquest article: Alba Calvo. Psicòloga.]

Referències Bibliogràfiques:

- ALCANTUD MARIN, F (Coordinador). (2003) *Intervención Psicoeducativa en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo*. Madrid. Pirámide.
- AUCOUTURIER, B. (2004). *Los Fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona. Graó.
- FIRST, MICHAEL, B (2001). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM IV TR*. Barcelona. Masson.
- GARCIA OLALLA, L.(2000): "La observación Psicomotriz: Trasformar la experiencia compartida en comprensión. Propuesta para un análisis interactivo." *Entre Líneas* núm. 7, p.15-18.
- GREENSPAN, S y WIEDER,S (2008). *Comprender el autismo*. Madrid. Integral.
- MURATORI, F (2008): "El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria" (I parte). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Fundación Orienta, núm. 12 p. 39-49.
- CEIP LES PALMERES.(2007). *Document Projecte de la USEE al CEIP*. Santa Coloma de Gramenet. (Barcelona).
- CEIP LES PALMERES (1996). *L'Atenció a la diversitat dintre del Marc del Projecte Educatiu de Centre*. Santa Coloma de Gramenet. (Barcelona).
- RIVIÈRE, A. (2002). *IDEA: Inventario del Espectro Autista*. Buenos Aires. Fundec.
- RIVIÈRE, A. Y MARTOS, J. Compiladores. (2001). *El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaria General de Asuntos Sociales. IMSERSO.
- RIVIÈRE, A. Y MARTOS, J. Compiladores. (2000). *El niño pequeño con autismo*. Madrid. APNA. Asociación de padres de niños autistas y Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaria General de Asuntos Sociales. IMSERSO
- WINNICOTT, D.W. (1998). *Los bebés y sus madres*. Buenos Aires. Paidós.

Nota:

[1] **La Psicomotricitat, un recurs educatiu per la inclusió dels alumnes amb nee associades a TGD i TEA**. Llicència d'estudis curs 2008-2009. Supervisió: Cori Camps Llauredó Dra. en Psicologia. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona.

Correspondència amb l'autora: Marta Rabadán Martínez.

E-mail: mrabadal@xtec.cat



LA PRACTICA PSICOMOTRIU PER A NENS AMB TRASTORNS DEL DESENVOLUPA- MENT I/O DISCAPACITAT

Carles Albert Montserrat González

Fisioterapeuta pediàtric i psicomotricista. CDIAP de Mollet del Vallès

RESUMEN

A partir de una exposición de las bases actuales del desarrollo psicomotriz normal, remarcando la importancia del entorno tanto para la evolución motriz como para la estructuración de la personalidad; se definen algunos trastornos psicomotrices frecuentes como expresión de desajustes en este proceso durante los primeros años y también haciendo pequeños incisos a las dificultades subjetivas concretas de los niños con algún tipo de discapacidad. A continuación se define el marco de trabajo que propone la intervención psicomotriz terapéutica, los objetivos y los contenidos, partiendo de una visión global del niño, es decir, incluyendo el cuerpo y desde unos principios de intervención acordes con la línea dinámica de práctica psicomotriz propuesta por Bernard Aucouturier.

ABSTRACT

Beginning with an overview of the current bases for the development of normal psycho motor skills this paper will emphasise the importance of the environment both for the evolution of motor skills and for the structuring of personality; some of the frequent psycho motor disorders are defined such as incorrect expression in this process during the early years. Also some observations will be made on the specific subjective difficulties of children with handicaps. Then a framework for the use of psycho motor therapy will be defined, objectives and content. The point of departure being a global vision of the child, that is, including the body and from principals of intervention that concord with the dynamic line of psychomotricity proposed and practised by Bernard Aucouturier.

INTRODUCCIÓ. UN DESENVOLUPAMENT "NORMAL"

El desenvolupament infantil és un procés extraordinàriament dinàmic i complex a les seves primeres etapes. Aquest procés està relacionat amb la maduració neurològica i cognitiva i també amb l'estructuració emocional i mental. (GAT, 2000)

L'evidència científica actual demostra la necessitat i la importància de la interacció per a assolir un desenvolupament dins dels paràmetres d'allò que considerem normal. És a dir, el nadó necessita néixer amb una estructura orgànica sana, fruit de la base genètica i de l'absència de problemes durant la gestació, que el dota d'un potencial a desenvolupar.

Serà l'ambient i el conjunt d'interaccions que el nen estableixi amb el seu entorn el que acabarà definint el seu desenvolupament i l'acabarà dotant d'una imatge de si mateix i d'una personalitat úniques. Les primeres interaccions són essencials per a tot el procés ja que en marcaran l'estil interactiu en el futur. (Cyrulnik, 2007)

L'esser humà necessita néixer amb un cervell sa, immadur encara, que el dota de les mínimes i més arcaïques formes d'interacció amb el seu entorn, les necessàries per a sobreviure. A partir d'aquestes interaccions, governades des del cervell del nadó, el propi cervell provoca que vagin madurant les àrees més desenvolupades, aquelles que ens han fet diferenciar de la resta d'animals, les del pensament operatiu, planificació i comunicació. (Damasio, 2005)

Al mateix temps que el nadó va adquirint i aprenent aquestes habilitats, que el converteixen en un ésser únic físicament, també es va construint com a persona diferenciada de la resta. La construcció de la identitat també està lligada a la interacció amb els altres que

li aporta les claus de la comprensió del propi món interior i al desenvolupament de l'empatia, imprescindible per a una socialització satisfactòria.

És a dir, per a assolir un desenvolupament dins de la normalitat, sense trastorns o símptomes rellevants, el nen necessita un entorn físic i d'objectes que li permeti i afavoreixi el desenvolupament d'unes habilitats físiques i d'una autonomia en l'àmbit motriu, fet que per si sol ja va configurant un primer sentiment positiu de si mateix. I d'altra banda necessita unes interaccions amb els altres amb la suficient qualitat i capacitat per a construir-se com a persona i subjecte amb identitat pròpia i diferenciada.

No n'hi ha prou amb estar ben alimentat i créixer en absència de maltractes, es necessita que les figures paternes estableixin un vincle afectiu suficientment bo. Aquest vincle permet al nen tranquil·litzar-se de les primeres angoixes lligades als estats físics i emocionals i amb el temps podrà regular-se i entendre el que li passa. La família actua com un "port segur" des del qual es possible, excitant i interessant explorar tot allò que l'envolta. Els pares realitzen un procés de mirall de totes les habilitats que va adquirint el nen, fet que és imprescindible per a la motivació d'aquest nen a continuar superant-se. (Cirulnyk, 2007)

El desenvolupament de la motricitat va lligat a l'idea de plaer, un dels conceptes clau de la psicomotricitat és el plaer sensorio-motriu, és positiu en si mateix assolir noves fites però és encara més satisfactori si els pares ho reconeixen i ho verbalitzen al nen. Aquest es motiva a continuar aprenent i a superar-se ja que és important per a ell i important per als altres.

El nen pot donar sortida a la seva impulsivitat amb la que inicialment explora l'entorn, també necessita, doncs, trobar límits per a poder sentir-se segur. El nen va construint una imatge inicial de si

mateix sota el mirall que li és l'adult. I aquesta imatge serà més positiva o més negativa, o més insegura o més culpable en funció de com els cuidadors actuen aquesta funció de mirall.

Un altre impuls, un altre motor, amb el que el nen ve al món és el de la necessitat de construir-se com a subjecte, crear-se una identitat. Per a assolir-ho buscarà també la interacció amb l'altre, d'alguna manera obliga a l'altre a fer a questa funció de mirall. A la primera infància l'expressió del món interior del nen és l'acció ja que encara no sap expressar-se amb paraules. Vull dir amb això, que ni el recent nascut ni el nen petit són passius en el procés de desenvolupament, són actius i interactuen amb l'entorn impulsats per la necessitat vital d'evolucionar i construir-se. No en són conscients però la biologia els impulsa a fer-ho.

Recents avenços en neurobiologia i neurofisiologia aporten les claus científiques per a entendre les diferents maneres que ja des de ben petits observem que els nadons debuten en l'escena del món. El to muscular, el nivell d'alerta, la sensibilitat als estímuls, el caràcter més ploraner o més adaptable ja condicionen de manera important les primeres interaccions. (Cyrulnik, 2007)

A l'altra part de la interacció estan els pares, l'arribada d'un nen sens dubte posarà en joc la història personal del pare i mare, i fins i tot dels avis. El procés de construcció d'un nen com a subjecte comença en el punt que la mare desitja i decideix tenir un fill, en el millor dels casos aquest desig és compartit per la parella i també en el millor dels casos hi ha acord i sense massa dificultats s'aconsegueix primer l'embaràs i després el fill ja físicament. A partir d'aquí podem pensar en totes les circumstàncies adverses que poden acompanyar aquest procés. Embaràs no desitjat, dificultats per a quedar en estat, estres durant la gestació, malalties o traumatismes, part prematur, patologia peri i post natal etc.

Encara amb absència de dificultats està garantit que el nen recent nascut no tindrà massa a veure amb allò que els pares van imaginar en el seu moment. Les dificultats i inseguretats que comporta la maternitat poden condicionar la resposta que els pares donen davant els reclams del fill. Es produeix un primer diàleg tònic que, com en tot diàleg, no està absent de possibles mals entesos.

Podem observar que els pares eduquen o intenten educar a partir d'una sèrie de creences i idees preconcebudes, lògicament alguna idea, principi o model s'ha de tenir. Però després l'aplicació a la realitat d'aquestes idees comporta moltes dificultats. Molts pares no reconeixen capacitats en el recent nascut, i creuen que és el nen el que s'ha d'adaptar al seu entorn com si ells tinguessin el poder d'aconseguir que el nen sigui exactament com ells volen. Altres tot el contrari associen una bona funció paterna a l'absència de plor del nen i a la manifestació de benestar, sense posar cap límit, no sigui que el nen es "traumatitzi". He citat només dos extrems, qui pensa que el fill ha de ser com ell desitja i qui pensa que el nen ja sap el que li convé només pel fet que ho demana. Les dues posicions són inconscients. Està clar que calen uns principis i un marc per educar dins de les lleis i valors de la nostra societat però dins del marc familiar encara queda molt de marge per a definir un estil interactiu propi.

Es requereix una certa flexibilitat per part dels pares per anar respondent a les necessitats i expressions del fill que inicialment aniran associades al plaer i desplaer. L'absència d'aquesta capacitat o la no resolució pot donar símptomes que després observem a

l'escola: inseguretat, inhibició, agressivitat, hipermotricitat, retard psicomotor, retard en l'adquisició del llenguatge etc. per citar-ne algunes. Fins i tot abans de l'inici de l'escolarització aquestes manifestacions ja suposen motiu de consulta freqüent als centres d'atenció precoç.

Sovint ens trobem al CDIAP que els pares suposen que l'origen del problema és única i exclusivament responsabilitat del nen, i per tant la solució també passa per que els terapeutes ajudem o tractem els símptomes del nen i el "normalitzem". Sovint es busca una modificació de conductes pensant que no és necessari entendre l'origen de les angoixes que provoquen aquestes conductes inadequades. És tot un procés i treball complexa assolir que els pares acceptin que són part del problema i de la solució.

Penso que també és important entendre que, en el procés de la construcció de la identitat, a partir dels dos anys el nen comença a pensar en la seva història, necessita refer i reconstruir la història personal i familiar per poder situar-se en el món. No hi ha un accés directe a la història personal, no guardem memòria per poder entrar-hi, però tot el que ha succeït durant l'embaràs i els primers anys de vida ha deixat una empremta que està condicionant l'actitud espontània de cada nen. Per tant la història es construeix a partir de retalls de relats que ens expliquen aquells que ens han cuidat. Aquesta rehistorització és un altre procés essencial de l'esser humà que es va fent tota la vida, perquè el procés de construcció de la identitat no s'acaba mai i conforme anem madurant podem repensar la nostra història des d'altres punts de vista.

Resumint, un desenvolupament harmònic implica que el nen desitja interactuar amb el món físic i dels altres i que va assolint trobar un lloc a la seva família i a la societat, fet que el satisfà si bé no està absent de conflictes i angoixes, les angoixes però, poden ser contingudes per l'entorn familiar i educatiu, constituint i entenent que són un element indispensable per al creixement. Un desenvolupament harmònic permet al nen que inicia l'escolarització respondre a les demandes de l'educador i a esperar (gestió del temps) el moment del patí en que podrà actuar amb més llibertat.

Entre els 3 i 8 anys l'expressivitat motriu del nen és un factor indispensable per veure com està ubicat en relació a si mateix, l'espai, el temps, els objectes i els altres. A través del plaer de fer, de comunicar i de pensar el nen ens demostra amb una perspectiva global el seu nivell de salut més enllà del rendiment escolar.

Cal ser conscients que tot nen que inicia l'escola és portador d'una història, una història sobretot corporal, sensorial i de relació, inconscient, en definitiva. No es pot demanar a l'educador la capacitat d'empatia suficient per a escoltar i atendre 25 històries diferents però sí que podem ser conscients ràpidament d'aquells nens que poden necessitar un espai de suport i sí que podem canviar la mirada que els dediquem i podem ser conscients nosaltres mateixos de les ressonàncies que ens produeix i mobilitza cada nen, més que res per poder atendre'ls de manera que no els culpabilitzem ni jutgem i puguem anar assentant unes bases d'ajuda real.

En paraules d'Aucouturier (2004): " *l'entrada a l'escola infantil pot ser viscuda en alguns casos com una ruptura, relacional i afectiva, amb la família, mentre que l'escola primària pot ser viscuda per les exigències en els aprenentatges o per una pedagogia coercitiva com una repressió dels desitjos d'alguns nens que encara no han assolit la maduresa afectiva necessària per arribar*

al plaer de pensar.”

I afegeix: “ *el problema el presenten en la capacitat de descentrament ja que continuen excessivament centrats en els seus afectes pel que la integració de l'emoció en les representacions mentals és encara deficitària.*”

Les relacions amb els mestres són força ambivalents ja que aquests nens oscil·len entre el desig de protecció i la violència verbal enfront la menor frustració. Aquests nens tenen freqüents problemes per acceptar la llei.

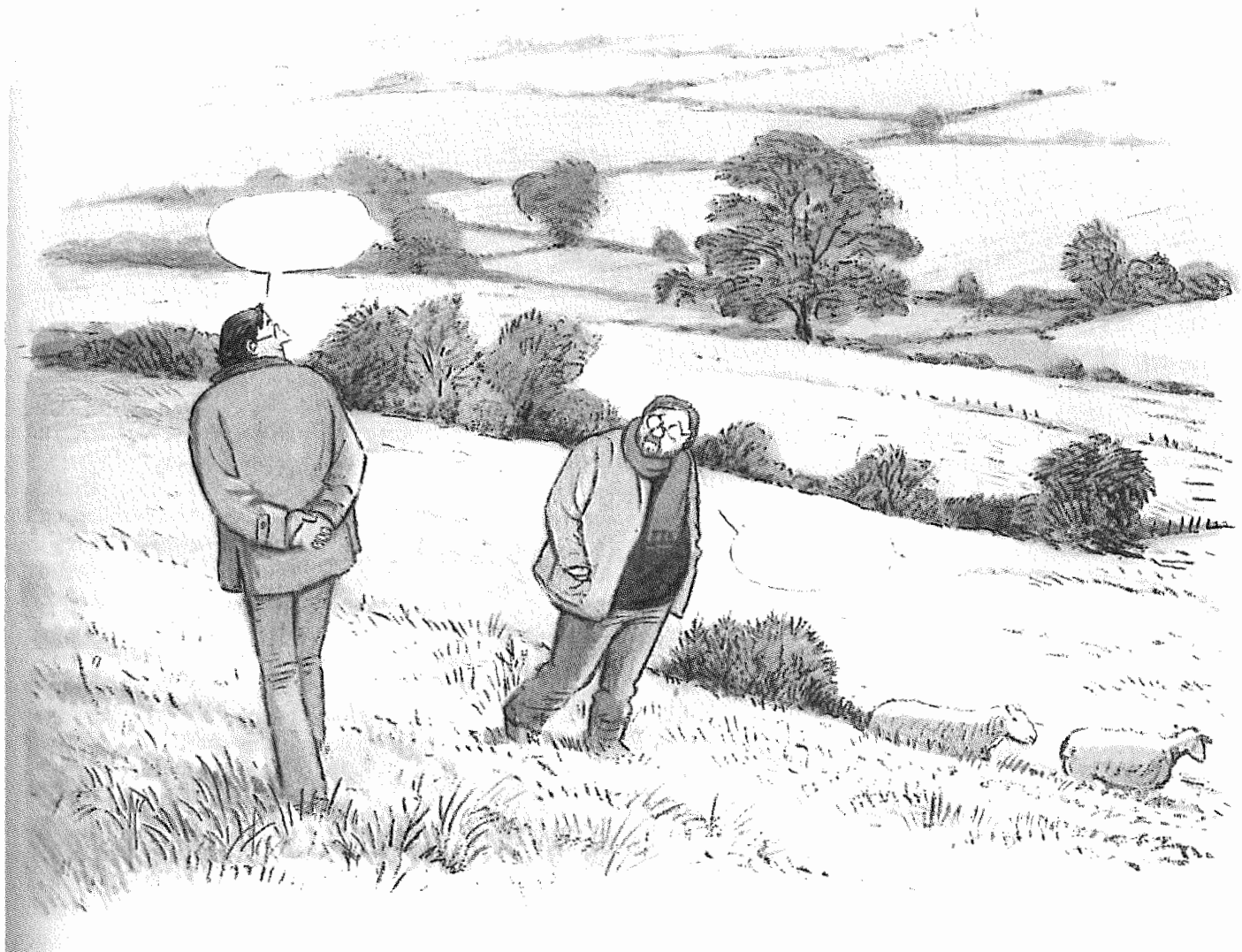
EL NEN AMB DISCAPACITAT

Hem vist com degut a diferents factors poden existir nombrosos trastorns psicomotors que no es poden atribuir exclusivament a

D'altra banda els pares en rebre una notícia d'aquest tipus queden lògicament afectats. Són freqüents els sentiments de por, culpa, fracàs, entre d'altres. De tal manera que la interacció que estableixen amb el fill també en queda afectada. Observem freqüents dificultats a l'hora d'establir els primers vincles afectius.

Si hi ha hagut perill vital amb les consegüents actuacions mèdiques i ingressos hospitalaris, probablement hi haurà una por que es traduirà en una sobreprotecció lògica i necessària però que marcarà l'inici de l'estil interactiu entre els pares i el fill.

Tot i que la discapacitat no hagi comportat actuacions mèdiques igualment hi pot haver un astorament, un no saber que fer amb el nen. Es pot caure comprensiblement en una actitud terapèutica



causes orgàniques congènites o adquirides.

El nen que neix amb alguna discapacitat, motriu, cognitiva o sensorial, d'entrada té una limitació en les capacitats interactives amb l'entorn. No està en unes condicions òptimes per a explorar, comunicar-se o rebre i processar informacions.

El procés d'entendre el món i entendre's a sí mateix en aquest món es complica. També està compromès el nivell de funcionalitat i autonomia cosa que provoca relacions de dependència que s'allarguen en el temps.

vers el fill, en una recerca de solucions que restitueixin el fill sa imaginat, es pot caure en una subinvolucració a l'hora d'establir el vincle, de manera que el nen no rep el nivell de seguretat necessari. També es pot caure en la sobreprotecció i la sobreexigència que en tot cas li transmeten al nen una imatge de si mateix d'incapacitat. (Classificació diagnòstica 0-3)

Quan parlem de discapacitat, sovint parlem de trastorns o síndromes que no tenen solució però tenen tractament. El tractament sempre anirà orientat a cercar el major nivell d'autonomia, d'interacció amb l'entorn i d'integració social del nen o nena, entenent

que és la posició més satisfactòria per a cada individu.

Serà un procés llarg i complicat el que han de fer els pares per poder anar canviant la mirada del dèficit a les capacitats, per a entendre que aquests nens tenen una manera diferent de ser i estar en la societat però que hi tenen un lloc. Cal que amb el temps i el suport familiar i professional puguin arribar a sentir-se també pares d'aquest nen amb unes capacitats diferents a les esperades i amb una manera de fer i de ser diferent a la desitjada.

D'una banda doncs ni el nen ni l'entorn estan inicialment en les millors condicions per a que el desenvolupament es pugui donar de la manera més òptima.

QUIN SERIA EL LLOC DE LA PSICOMOTRICITAT EN L'ATENCIÓ DELS NENS AMB TRASTORNS O DISCAPACITATS?

Aucouturier, 2004, diferencia dos nivells d'intervenció de suport, una intervenció en grup reduït que es realitzaria al mateix centre escolar i que aniria dirigit als nens sense trastorns greus però que presenten dificultats i símptomes en les seves relacions o rendiment escolar. I un segon nivell d'intervenció individual que al nostre context seria realitzat en centres especialitzats, esdevenint una veritable teràpia realitzada en un marc psicomotriu i per un professional psicomotricista amb la formació necessària per portar-la a terme. La teràpia psicomotriu individual pot ser, segons les necessitats detectades a cada cas, la única atenció terapèutica que el nen rep o ser un complement al treball d'altres terapeutes que incideixen en el cas dintre d'una orientació interdisciplinària.

Un cop dit això, recordem que la psicomotricitat dinàmica s'ocupa del desenvolupament global del nen, tindrem en compte els possibles retards evolutius a les diferents àrees de desenvolupament i intentarem que assoleixi un desenvolupament el més harmònic possible.

La manera com s'aborda és el que és diferencial, la psicomotricitat té en compte l'emoció que acompanya el moviment, millor dit l'acció, i intenta intervenir sobre les emocions i les motivacions profundes particulars de cada nen que provoquen determinades accions, aquelles que es vol fer evolucionar.

La pràctica psicomotriu ofereix un espai de suport on el nen com a subjecte, pugui expressar-se i modificar-se (José A. Rodríguez, 2007). La millora de les seves habilitats, capacitats i conductes és també l'objectiu desitjat però el camí per a aconseguir-ho probablement és diferent.

A la sala de psicomotricitat cada nen trobarà una proposta tant des de l'espai com des del psicomotricista i caldrà veure com respon davant d'aquesta proposta. L'observació de l'expressivitat psicomotriu espontània del nen serà un primer indicador important per al plantejament de les següents sessions. Podrem observar la utilització dels diferents espais, la utilització dels objectes, la relació amb l'adult i la relació amb el temps.

Es buscarà l'expressió de les habilitats i dificultats del nen per a que puguin ser modificades des del propi nen a través de la relació amb el psicomotricista. La millora de les habilitats i aptituds no és l'objectiu directament buscat tot i que es podrà donar a través de l'expressió de la subjectivitat pròpia i individual de cada cas.

L'espai psicomotriu esdevé doncs un espai on el que ens interessa

no és tant la dificultat sinó com cada nen es viu, com esta situat com a persona, respecte a les seves dificultats. Dit d'una altra manera, entendre i ajudar el procés de construcció del nen com a subjecte en el context de les dificultats personals i consegüentment familiars, que ha sofert. Intentarem aportar allò que el nen necessita i ens demana amb la seva expressió. En uns casos necessitarà experiències sensoriomotrius per a reassegurar-se profundament i reforçar l'esquema corporal, en altres casos ens demostra que necessita límits i suport per a la planificació de l'espai i del temps de les activitats que vol desenvolupar.

L'espai psicomotor esdevé un suport a l'evolució de la funció simbòlica i la comunicació, que es fa des del respecte a les dificultats de cadascú i al temps que cadascú necessita per a fer-les evolucionar. De fet no intervenim assenyalant les dificultats sinó intentat establir un canvi de dinàmica d'actuació de manera que l'infant pugui abandonar les actituds que reforcen la seva angoixa i malestar i progressivament evolucionar cap a unes dinàmiques de plaer, el plaer de fer, de comunicar i de pensar.

Aucouturier, 2007, es referix al nivell d'angoixa diferenciant-ne dos tipus: l'angoixa assumible i l'angoixa difícilment assumible. **L'angoixa assumible** és la que permet al nen mobilitzar recursos propis i establir una dinàmica de simbolització de l'angoixa de separació, és el nivell d'angoixa que ens fa moure, buscar i evolucionar durant tota la vida. El nen gestiona la seva angoixa buscant el plaer d'actuar i transformar el món i establint vincles amb els educadors que l'entenen i li responen.

L'angoixa difícilment assumible impedeix al nen trobar els processos de reasseguració, hi ha una fallida de la funció simbòlica i el nen no entra en una dinàmica de plaer. Podem observar inhibició o moviment però aquest moviment no va acompanyat de representacions mentals, respon a les tensions corporals.

Lògicament el plantejament psicomotriu serà més efectiu per aquells nens i nenes que poden expressar-se espontàniament perquè han assolit un mínim nivell de desplaçament autònom. Els nens més afectats motriument, sense cap tipus de desplaçament autònom, no són els millors candidats tot i que l'espai pot ser utilitzat per a estimulació sensoriomotriu i el posicionament del psicomotricista, terapeuta o educador pot tenir en compte els desitjos del nen i les seves reaccions enfront les diferents propostes.

El marc de la sala psicomotriu, amb les actituds del psicomotricista, permet la relació amb el nen en un estadi tan arcaic com sigui necessari. És un encontre al nivell on el nen es troba amb allò que ens porta i ens expressa: hipermotricitat, repetició, inhibició, agressivitat, etc. Allò que expressen els nens amb dificultats tindrà a veure amb les seves angoixes, resultat de la seva història. Cal entendre que el nen necessita actuar i viure aquestes sensacions i accions per a poder evolucionar, els adults no podem forçar el ritme amb que cadascú aborda les seves dificultats, de la mateixa manera que no ens agrada que ens forcin a afrontar els nostres problemes i dificultats.

“La pràctica de suport no està centrada en la dificultat de ser, d'existir, causada per les angoixes, sinó en la dinàmica de plaer de desenvolupament dels processos d'asseguració simbòlica, i que el plaer de jugar amb un adult, en relació, és un medi extra-

ordinari per a assolir el plaer d'aprendre o recuperar-lo; però també cal saber que el terme jugar inclou des del plaer de destruir les piles de coixins, de córrer, de saltar, d'identificar-se amb personatges, fins el plaer de construir, de dibuixar, de parlar, de comunicar-se, de pensar i raonar". (Aucouturier, 2004)

El treball de suport terapèutic individual ha d'incloure també el treball amb els pares, ja sigui presents a les sessions i amb les entrevistes que siguin necessàries.

CONTINGUTS I OBJECTIUS PRIORITARIS EN LA INTERVENCIÓ D'AJUDA PSICOMOTRIU

1-Reapropiació del plaer sensoriomotor

Aquest punt és molt important per als nens amb discapacitat motriu o afectacions físiques que han suposat intervencions mèdiques i terapèutiques que el nen ha viscut de forma dolorosa. Descobrir o redescobrir el cos com a font de plaer, compensant l'angoixa que han pogut suposar les actuacions mèdiques als primers moments de vida. Tots els nens, fins i tot els més discapacitats tenen dret a viure el seu cos i a descobrir que aquest també pot ser font de plaer i no només de patiment.

Per a "sentir-se bé" en el cos és necessari haver viscut nombroses sensacions cinestèsiques, vestibulars, visuals, auditives, tàctils. Aquestes sensacions corporals produeixen emocions que es codifiquen com a imatges en el cervell, el nen des del plaer pot superar l'angoixa i començar a descentrar-se, a pensar-se des d'un altre lloc i per tant a modificar-se.

Pot començar a expressar les seves emocions d'una manera adequada i no d'una manera excessiva o violenta.

2-Acceptació de la pulsio d'agressió i accés a la construcció

Això passa per acceptar la llei, el nen pot acceptar la llei donada per l'adult per que s'adona que li ajuda a contenir la pulsio i l'agressivitat. A la sala de psicomotricitat l'agressivitat pot ser expressada però mai actuada, és funció del psicomotricista que pugui anar sent simbolitzada. Tots per poder viure en societat hem hagut d'aprendre a saber que fer amb la nostra agressivitat, negar-la o únicament reprimir-la no necessàriament ajuda el nen a contenir-se.

3-Mobilització de les fixacions

Situar i fer evolucionar la pròpia acció en un espai i temps adequat, establint diverses relacions de joc amb el terapeuta i els altres.

4-Mobilització de les fantasies corporals

Tots els nens, fins i tot els més discapacitats tenen desitjos arcaics però les restriccions corporals, el patiment no li han permès mai expressar-se.

5-Utilització de l'objecte com a medi de comunicació, de creació i de construcció

Utilització de l'objecte com a mitja d'expressió pulsional, com a mitja d'expressió simbòlica i creativa i com a mitja de relació amb les altres.

6-Construcció de joc simbòlic

Desenvolupar la capacitat de representar diferents papers, jugar-los i desenvolupar-los, en relació als altres companys i a partir de la pròpia realitat interna.

7-Organització de l'espai i del temps

Acceptar els límits de temps i espai de la sessió. Acceptar frustracions i propostes. Estructurar l'espai i el temps de la pròpia activitat i la capacitat de representar-se.

Molt important per als nens amb discapacitat intel·lectual. Que puguin organitzar-se a partir de les accions, ajudar-los a pensar i planificar a partir del desig inicial i de les accions espontànies i ajudar-los a valorar els resultats.

ELS ESPAIS DE LA SALA I ELS TEMPS DE LA SESSIÓ

Tenim bàsicament dos espais que coincideixen amb els dos temps principals de la sessió. Un espai per a l'expressivitat motriu i un espai per a la representació gràfica, plàstica i llenguatge.

L'espai d'expressivitat motriu ha d'oferir al nen la possibilitat d'expressar-se motriument des de les accions més bàsiques (ras-treig, balanceig etc.) fins a les més elaborades (coordinació dinàmica, salt, etc)

Els continguts de la fase d'expressivitat motriu poden ser:

Jocs de seguretat profunda: equilibri-desequilibri, balanceig, caiguda, arrossegament, rodolar.

Jocs simbòlics d'assegurament profund: destruir/reconstruir, embolicar-se, amagar-se, apareixer/desapareixer, escapar-se/ser atrapat, omplir/buidar, empilar/disgregar/reunir, jocs d'oposició.

Jocs simbòlics d'assegurament superficial: les identifi-cacions amb rols d'adult, jugar a fer com si.

Els continguts de la fase de representació gràfica són: el dibuix, la plastilina, les construccions o la paraula.

L'espai de representació ha d'estar delimitat, el material no es pot transportar a un altre lloc. Aquest espai afavoreix la descentració ja que el nen posa distància a l'emoció de l'acció i facilita l'accés a la competència d'un altre nivell de simbolització. Aucouturier 2004, aconsella no estimular l'aparició de la simbolització, entenent que és un procés evolutiu que el nen progressivament anirà passant de l'acció a la representació.

ACTITUD DEL PSICOMOTRICISTA

La formació del psicomotricista inclou la formació teòrica, pràctica i la formació personal.

Aquesta formació personal ha de conduir a una pràctica d'apa-rent simplicitat que amaga una gran complexitat dominada. El que pretenem és la formació de la competència relacional amb el nen. (Aucouturier, 1985)

Serà l'escolta d'un mateix el que possibilitarà l'escolta correcta de l'altre, evitant projeccions que no ens permetrien agafar la distan-cia suficient, per a no confondre a l'altre i ajudar-lo a constituir-se com a subjecte. (Camps i Tomás, 2003)

És el treball personal el que ens permet fer la funció maternant, de continent i de tercer, ens adaptem a les propostes del nen però sense fusionar-nos, sense confondre'l. (Aucouturier, 2010)

L'especificitat és la capacitat del terapeuta de retrobar el nen en un estadi arcaic que el posa en una situació emocional que es cor-

respon a un període anterior a la constitució del llenguatge. Una regressió per a poder progressar. (Aucouturier, 2010)

Què fa el psicomotricista?

El psicomotricista crea les condicions de seguretat, funció materna, per a que el nen pugui expressar-se amb llibertat, per a que pugui actuar sense sentir-se jutjat o culpabilitzat. Però al mateix també actua com a autoritat estructurant, funció paterna, que fa complir la llei.

El psicomotricista es converteix en un mirall corporal i simbòlic de les accions del nen, imita, posa paraules, gesticula. També és company simbòlic del joc, desenvolupant diferents papers: agressor, acredit, pare, fill, policia, ferit, mort, etc.

Fa propostes i actua com a proposta, intervé mostrant coses noves i escolta l'efecte de la seva intervenció. Mostra el plaer de d'actuar i comunicar i garanteix la funció simbòlica.

Actituds a desenvolupar

Capacitat d'escolta, empatia tònica, acollida incondicional, Profund respecte per les característiques i manifestacions de cada nen, confiança en les possibilitats del nen per a evolucionar. (Carles Parellada, 2002)

Serà molt important cuidar especialment i ser conscients dels nostres gestos, mirades i expressió corporal espontània. Cal cuidar de forma molt especial, cosa que no sempre és fàcil, el temps d'espera, les verbalitzacions sense envair ni jutjar i oferir els suports necessaris. (Carles Parellada, 2002)

El psicomotricista compromet la seva personalitat en la relació que estableix amb els nens, sobretot en el context terapèutic individual.

El punt crític en la intervenció del psicomotricista està en la qualitat de l'acollida, en l'ajustament de la resposta tònica, gestual i postural. Són aquestes garanties les que asseguruen el canvi en el comportament del nen, fins i tot fora de la comprensió del sentit de l'expressivitat psicomotriu. (Aucouturier, 1985)

Com expressa José Angel Rodríguez (2007, p. 101). "A la teràpia psicomotriu no es tracta tant del que fem nosaltres sinó del que es juga en el que fa o diu el nen. Del que es juga en el joc."

Afegeix més endavant: "els psicomotricistes tenim una especificitat que ens és pròpia a nivells epistèmics, metodològics, clínics i ètics, i que essent sobradament demostrada, i això és el més important, cura i produeix efectes. És a dir, que canvia la vida d'una persona d'una manera efectiva i perdurable. I, perquè no dir-ho, ho fa d'una manera econòmicament rentable en la seva relació cost-benefici i èticament lloable, en tant que respecta exquisidament la globalitat integritat i particularitat de cada persona." (Op. Cit. p. 103)

"Ajudar un nen és permetre-li mobilitzar els seus propis recursos per a assegurar-se. L'especialista en l'ajuda ha de ser un "mediador" que permeti que cada nen desenvolupi els seus recursos potencials, que sense la seva intervenció possiblement no arribarien a manifestar-se." (Aucouturier, 2004, p.225)

En el treball terapèutic i, perquè no, també des de l'àmbit educatiu, els professionals fem bàsicament una funció de sosteniment d'un procés vital en el qual els protagonistes i responsables són el nen i la família, de manera que puguin anar prenent les seves decisions i que el nen pugui anar evolucionant i construint-se com a realitat única i trobant un lloc satisfactori a la família i a la societat.

Referències Bibliogràfiques:

AUCOUTURIER, B. (2004) *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Ed. Graó.

AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I.; EMPINET, J. L. (1985) *La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia*. Ed. Científico-Médica, Barcelona.

AUCOUTURIER, B. (2007) Conferencia: "Trastorno psicomotriz y estrategias de ayuda." Máster en Reeducación i terapia Psicomotriu, URV, Tarragona.

AUCOUTURIER, B. (2010) Conferencia: "Principios básicos de la ayuda psicomotriz terapéutica." Máster Internacional en Reeducación i terapia Psicomotriu, URV, Tarragona.

CYRULNIK, B. (2007) *De Cuerpo y Alma. Neuronas y afectos: la conquista del bienestar*. Ed. Gedisa, Barcelona.

CAMPS LLAURADÓ, C.; TOMÁS ALABART, I. (2003) Manifestaciones de la Transferencia en la Intervención Psicomotriz. *Boletín de Estudios e Investigación-Monografía II-2003*. La Salle.

DAMASIO, A. (2005) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Editorial Drakontos, Barcelona.

GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA. (GAT). (2000) *Libro blanco de la atención Temprana*. Real Patronato Sobre Discapacidad. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid.

NATIONAL CENTER FOR CLINICAL INFANT PROGRAM (1998) *Clasificación Diagnóstica: 0-3*. Editorial Paidós, Barcelona.

PARELLADA, C. (2002) *La perspectiva pedagógica de la Práctica Psicomotriz: algunas claves de su éxito escolar*. ICE.

RODRIGUEZ, J.A. (2007) ¿Qué sería entonces, lo específico de la práctica psicomotriz?. *Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç*, núm.28, p. 93-104.



LA LENGUA ESCRITA AMB L'ÚS DELS MÈTODES DE TREBALL.

Una pedagogia de l'autonomia^[1]

Àngela González Giménez

Pedagoga. EAP del Berguedà

RESUMEN

"La lengua escrita usando métodos de trabajo. Una pedagogía de la autonomía"

Investigación realizada en una escuela para comprobar el desarrollo de la autonomía a través del aprendizaje de la lengua escrita utilizando métodos de trabajo elaborados a partir de modelos de la escuela Amara Berri de San Sebastián. El estudio muestra la adquisición de autonomía por parte del alumnado en el aprendizaje de la lengua escrita y la necesaria transformación de la organización escolar al servicio de la innovación.

ABSTRACT

"The written language with the use of work methods. A pedagogy of the autonomy"

Research carried out in a school to check out the development of the autonomy with the use of methods of work, elaborated from models of the school Amara Berri of San Sebastián. The study shows the acquisition of autonomy on the part of the students in the learning of the written language and the necessary transformation of the school organization in the service of the innovation.

1. INTRODUCCIÓ

La llengua escrita amb l'ús dels mètodes de treball pretén ser una aportació per a afavorir el desenvolupament autònom de l'alumnat en l'escriptura de textos i avançar cap a organitzacions educatives que es posin al servei de les propostes pedagògiques innovadores que vulguin desenvolupar.

Hem realitzat una recerca que ens ha permès elaborar una diversitat de mètodes de treball, a partir dels models que ens van oferir els professionals de l'Escola Amara Berri de Sant Sebastià, i aplicar una proposta afavoridora del desenvolupament autònom de l'alumnat en l'escriptura de textos. Amb la recerca no preteníem reproduir el context de treball de l'escola Amara Berri, sinó elaborar mètodes de treball i aplicar-los a la realitat dels centres amb els quals treballem, per afavorir l'autonomia de l'alumnat.

2. MARC TEÒRIC

Considerem com a marc teòric, les aportacions del model inclusiu d'educació, de les organitzacions educatives, la pedagogia de l'autonomia i l'enfocament plurilingüe de la llengua.

1.1. Educació inclusiva

Entenem l'educació inclusiva, com una educació de qualitat que afavoreix unes màximes competències per a tot l'alumnat en contextos ordinaris, sempre que sigui possible. Stubbs (2008) proposa la següent definició: *l'educació inclusiva fa referència a un ampli ventall d'estratègies, activitats i processos que pretenen fer realitat el dret universal a una educació rellevant, apropiada i de qualitat. Es reconeix que l'educació comença amb el naixement i continua al llarg de tota la vida, inclou l'aprenentatge a casa, en la comunitat, en situacions formals, informals, i no formals. Pretén capacitar les comunitats, els sistemes i les estructures de totes les cultures i contextos per combatre la discriminació, celebrar la diversitat, promoure la participació i suprimir barreres a l'aprenentatge i a la participació de tothom. És part d'una estratègia més àmplia per promoure el desenvolupament inclusiu, amb l'objectiu de crear un món on hi hagi pau, tolerància, sostenibi-*

litat dels recursos, justícia social, i on els drets i les necessitats bàsiques de tothom siguin reconegudes. Ens sembla interessant distingir el que la mateixa autora conceptualitza com a cercles de la inclusió: escola inclusiva, educació inclusiva, societat inclusiva i desenvolupament inclusiu.

El model inclusiu suposa una concepció de la diversitat que no categoritzi l'alumnat en els supòsits que uns són els bons estudiants, uns altres els "normals" i en un altre grup es trobarien aquells amb dificultats. El nou gran repte avui, com diu Ainscow (2008) és ensenyar per a la diversitat d'acord a les noves necessitats dels educands. Els grups classe s'haurien de concebre com un engranatge social interaccionat entre si, i no tant com la suma d'unes individualitats, si bé aquesta concepció es complementa amb la necessària personalització de l'aprenentatge.

Pel mateix autor, aquesta filosofia no és ni fàcil de seguir, ni àmpliament acceptada per tots els professionals. D'altra banda, els implicats en els processos de millora hem de poder avaluar l'impacte que les noves propostes educatives generen en els centres, comunicar adequadament els resultats i proposar noves innovacions amb els suports adequats perquè els resultats satisfactoris puguin mantenir-se.

1.2. Organització de centre

Quin model d'organització educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat? Una escola que vulgui adaptar-se als canvis generats per la societat de la informació, incorporar nous coneixements educatius i donar resposta a l'educació de l'alumnat com a ciutadans del segle XXI, necessàriament ha de revisar la seva organització escolar. El funcionament tradicional de l'escola, pensat bàsicament per a transmetre coneixements, ha de donar pas a alternatives que possibilitin a l'alumnat el desenvolupament de les competències que es considera que ha d'assolir per viure i transformar la societat. Per a Wagensberg (2009), l'alumnat construeix el seu propi coneixement a partir d'una motivació per a aprendre i del diàleg, amb un mateix i amb altres, sobre l'objecte de coneixement. En aquest procés, el

subjecte, en un acte cognitiu individual, aprèn.

No hi ha un model únic d'organització educativa que afavoreixi l'autonomia però la institució educativa que pretengui fomentar-la de manera autèntica ha d'experimentar una transformació en els següents àmbits: el projecte educatiu, el treball dels docents, l'organització de l'alumnat, els rols, el currículum i el treball en xarxa.

1.3. Una pedagogia de l'autonomia

L'autonomia fa referència a la capacitat de governar-se un mateix i d'actuar segons unes normes i uns criteris propis, de manera que afavoreixi el benestar, el desenvolupament personal i el bé comú. És un procés complex de construcció individual en el si de la vida social. Actuar de manera autònoma significa prendre consciència del lloc que ocupa cadascú en els contextos en els quals es desenvolupa i assumir la pròpia responsabilitat. L'autonomia és necessària en la vida personal i en la vida social; en el treball individual i en el treball en equip.

Per construir l'autonomia és necessari adquirir unes habilitats o capacitats personals i socials. Entre les primeres podem destacar: la capacitat de decidir, pensar per un mateix, responsabilitzar-se, planificar una tasca, organitzar-se, realitzar-la, avaluar-la, comunicar-la, escoltar l'opinió dels altres, incorporar el que es fa bé i allò que cal millorar, conèixer-se un mateix i valorar-se positivament. Entre les capacitats que ens possibiliten treballar en equip i viure en societat podem destacar: l'escolta autèntica, el diàleg, el reconeixement de l'altre, l'empatia, la col·laboració, l'ajuda mútua, la valoració de l'altre i la crítica constructiva.

Una pedagogia a favor de l'autonomia ha de possibilitar l'adquisició de les habilitats esmentades. L'alumnat no és autònom primer i després decideix, sinó que aprèn a decidir, tot decidint; a participar, participant; a cooperar, cooperant; a respectar les normes quan les entén i s'implica en la seva elaboració.

La competència transversal d'autonomia i d'iniciativa personal s'afavoreix des de totes les àrees, sempre i quan es posin les condicions que facin possible la seva construcció.

1.4. Enfocament plurilingüe de la llengua

Un dels grans reptes de l'escolaritat obligatòria, avui, és ensenyar i aprendre en diverses llengües. Aprendre llengües amb continguts acadèmics per utilitzar-les amb finalitats socials diverses en contextos diferents. L'eclosió de la diversitat posa de manifest la realitat social plurilingüe i pluricultural. Realitat que hem de reconèixer i valorar en les nostres comunitats, i sens dubte, en els centres escolars, sense els prejudicis homogeneitzadors i etnocènrics predominants durant molt anys.

Les aportacions de la psicolingüística ens mostren que l'aprenentatge de segones llengües i de llengües estrangeres el fem a partir dels coneixements lingüístics prèviament adquirits en la llengua materna o en altres llengües que dominem. Construïm nous coneixements lingüístics sobre la base dels coneixements lingüístics previs en una o altra llengua. Per aprendre posem en funcionament mecanismes cognitius: establim relacions, comparacions i transferències amb els coneixements lingüístics de què disposem. Aquestes accions incideixen globalment en la competència lingüística dels aprenents. La competència plurilingüe ens permet, entre d'altres habilitats, canviar de registre en funció dels interlocutors, del context socio-cultural en què realitzem un acte comu-

nicatiu i traduir una llengua a una altra. Cal entendre el domini lingüístic com un enriquiment per comunicar-nos entre les persones i per aprendre, més que com una invasió d'unes llengües amb unes altres, si bé hem de tenir una cura exquisida amb el manteniment de les llengües. Com cita el marc europeu de les llengües: *les competències lingüístiques i culturals pel que fa a cada llengua es modifiquen amb el coneixement de l'altra i contribueixen a crear una consciència, unes habilitats i unes capacitats interculturals. Permeten que l'individu desenvolupi una personalitat més rica i complexa, que millori la capacitat d'aprenentatge posterior de llengües i que adopti una actitud més oberta a noves experiències culturals.*

Aquest mateix marc diferencia l'enfocament plurilingüe i el multilingüe. El primer emfasitza el substrat comú existent entre les llengües i les especificitats de cadascuna d'elles. L'enfocament multilingüe reconeix l'existència de diverses llengües en les comunitats i el valor del seu aprenentatge, però els dóna un tractament monolingüe, com si fossin compartiments estancs sense interacció entre elles.

La repercussió d'adoptar un o altre enfocament en la pràctica pedagògica és múltiple. L'enfocament plurilingüe, altrament conegut també com a tractament integrat, planteja un gir en la didàctica de les llengües, fins i tot en les que fan una entrada encertada pels usos. Tradicionalment, la programació de llengua no ha contemplat la coordinació de les llengües com una matèria única diversificada. A primària, mestres diferents ensenyaven el català, el català i l'anglès per no generar interferències lingüístiques entre els aprenents. La coordinació entre els docents, en la majoria de centres, era pràcticament inexistent o minsa, encara que el sentit comú deixés entreveure la necessitat d'una coordinació mínima i d'una coherència entre les didàctiques de les llengües.

Noguerol (2008) apunta que la didàctica integrada de les llengües suposa superar la coordinació mínima, que seria la informació dels continguts que s'han de treballar a cada llengua, i avançar cap a la *programació conjunta, és a dir*, l'acord de tot el professorat, de les llengües que s'ensenyen i s'aprenen a l'escola en relació als objectius, continguts, metodologia i avaluació.

Per passar d'un tractament monolingüe a un tractament integrat del llenguatge és necessari, en primer lloc, prendre consciència del model que sustenta les pràctiques habituals. A partir d'aquí, cal aplicar propostes que responguin a un model plurilingüe del llenguatge, analitzar-les, avaluar el procés seguit i els resultats obtinguts. La reflexió d'un procés d'aquestes característiques hauria de portar a modificar el plantejament de les llengües a l'escola.

3. EL MÈTODE DE TREBALL

El mètode de treball és un text instructiu que indica els passos a seguir per a escriure un text. En la seva elaboració hem tingut en compte l'enfocament comunicatiu del llenguatge i els mitjans tecnològics amb què avui llegim i escrivim. L'objectiu és que l'alumnat treballi de manera autònoma: que decideixi el text que vol escriure, pensi en el destinatari o l'audiència del text, elabori el contingut, llegeixi, escrigui, revisi l'escrit i hi faci les esmenes necessàries, passi el text a net -a mà o a ordinador-, i prepari la lectura del text per a llegir-lo davant dels companys i companyes del grup classe, que l'escoltaran i després en faran la crítica. El darrer pas del mètode de treball és la difusió dels textos. Després d'escriure el text, i en alguns casos després d'escoltar la crítica,

l'alumnat pensa el tipus de difusió més adequada.

Tot i la diferència entre cicles i gèneres lingüístics, el mètode té una estructura inflexible: pensar, escriure, llegir i revisar, esmenar el text, passar el text a net, preparar la lectura en veu alta per a tota la classe, llegir el text, escoltar la crítica, pensar en la difusió i difondre el text.

Els objectius del mètode de treball són els següents:

- Desenvolupar l'autonomia.
- Escriure diversitat de textos amb diferents suports, amb estructura, coherència i correcció lingüística adequades a l'edat i al nivell de competències.
- Potenciar la creativitat.
- Aprendre a escoltar.
- Llegir i recitar en públic.
- Aprendre a expressar-se oralment: donar opinions respectuoses i argumentades.
- Respectar el torn d'intervenció.
- Acceptar les crítiques constructives.
- Desenvolupar l'empatia. Aprendre a posar-se en el lloc de l'altre.
- Prendre consciència del propi procés d'aprenentatge.
- Millorar l'autoestima.
- Reflexionar sobre els continguts de llengua del cicle.
- Col·laborar en la socialització dels coneixements.

Exemples de mètodes de treball:

MÈTODE DE TREBALL **Cicle inicial**

POEMA INVENTAT

1. Penso de què vull escriure el poema.
2. Penso com el vull escriure.
3. Escric paraules relacionades amb el tema del poema.
4. Escric el poema: el títol, els versos, les estrofes...
5. Llegeixo el poema i reviso si:
 - He expressat el que volia dir.
 - He escrit bé totes les paraules.
 - He separat bé les paraules.
 - He escrit en versos.
 - He fet estrofes.
 - He tingut en compte la rima.
6. Passo el poema a net, a mà o a l'ordinador.
7. Faig un dibuix del poema.
8. Preparo la recitació.
9. Recito el poema a tota la classe.
10. Escolto la crítica.
11. Decideixo la seva difusió.
12. Quan la mestra o el mestre ha revisat el poema l'arxivo.

MÈTODE DE TREBALL

Cicle mitjà

CONTE

1. Penso el tipus de conte o narració que escriuré (aventura, por, humor...).

2. Penso en el conte abans d'escriure'l:

Inici: personatges principals. Quins seran? Com? Quan i on passarà la història?

Nus: personatges secundaris. Quins? Com seran? Quines aventures, situacions o problemes passaran?

Final: com es resoldran les aventures, els conflictes, els problemes, les accions? Hi posaré rodolí o no?

3. Escric el conte.

4. Llegeixo el text i reviso si:

- He escrit el títol.

- He diferenciat el començament, el nus i el desenllaç.

- He fet servir el diàleg tot utilitzant els signes de puntuació: -, :, !, ?

- He utilitzat signes de puntuació: punt i seguit, punt i a part i comes, punt final.

- He fet faltes d'ortografia.

5. Passo el conte a net.

- A mà o a l'ordinador.

- Tinc cura de la presentació: marges, il·lustracions, lletra clara i entenedora.

6. Preparo la divulgació.

7. Divulgo la història.

8. Avaluo la història i la seva divulgació.



MÈTODE DE TREBALL

Cicle superior

NOTÍCIA

1. Penso un fet que pugui ser d'interès per a escriure una notícia. Puc utilitzar fonts diverses: directa, premsa, ràdio.
2. Si conec la notícia per premsa o ràdio primer procuro entendre-la. Si la conec directament busco o demano la informació necessària.
3. Escric la notícia (el titular i el cos). Tinc en compte que hi hagi el: QUÈ? QUI? QUAN? ON? COM? PER QUÈ?
4. Llegeixo el text i reviso si:
 - He escrit el titular (títol i/o subtítol).
 - He donat informació de les sis preguntes bàsiques: què, qui, quan, on, com, per què.
 - Primer he escrit el més important i després els detalls.
 - El redactat és entenedor. He escrit en 3a persona.
 - He utilitzat correctament el signes de puntuació: punt i seguit, punt i a part, i comes.
 - He utilitzat un lèxic precís.
 - He fet faltes d'ortografia.
 - He posat accents.
5. Passo la notícia a net.
 - A mà o a l'ordinador.
 - Tinc en compte els aspectes formals de la notícia: titular en lletra més gran, text escrit en columnes, marges, presentació, fotografia, peu de foto...
6. Preparo la divulgació.
7. Divulgo la notícia.
8. Avaluo la notícia i la seva divulgació.

4. DISSENY DE LA PROPOSTA I METODOLOGIA DE TREBALL

Per portar a terme la recerca ens hem basat en la metodologia qualitativa d'investigació-acció tècnica. Hem dissenyat, planificat, assessorat, observat i avaluat una proposta amb la col·laboració de les docents implicades. Les mestres de 2n, 3r i 6è respectivament de l'escola de Gironella, a la comarca el Berguedà, han aplicat als seus grups classe de referència la proposta elaborada prèviament.

Els principals objectius que ens hem proposat d'aconseguir han estat els següents:

- Disposar d'un repertori ampli de mètodes de treball per a escriure textos.
- Afavorir l'autonomia de l'alumnat a partir de l'ús de mètodes de treball.
- Col·laborar en el disseny d'una organització de centre que afavoreixi l'autonomia de l'alumnat.

El procés seguit ha consistit en: a) L'elaboració de mètodes de treball, en català i en castellà, per a escriure diversitat de textos per als cicles inicial, mitjà i superior, de primària. b) La revisió dels mètodes de treball amb les mestres implicades en la recerca. c) L'aplicació a les aules dels mètodes de treball en català i en castellà. d) L'observació, l'anàlisi i la valoració del treball realitzat a les aules. e) L'avaluació de l'ús dels mètodes de treball per part de l'alumnat. f) La incorporació d'esmenes i propostes de millora.

5. RESULTATS OBTINGUTS

Mostrem tot seguit la valoració i els resultats obtinguts en la recerca.

- L'aplicació dels mètodes de treball en català i en castellà, ens ha permès prendre consciència del tractament monolingüe del llenguatge que es dona a l'escola i de la importància d'un enfocament plurilingüe per millorar la competència comunicativa de l'alumnat. Els discents aprenen més i millor si s'utilitzen metodologies apropiades i coherents que emfasitzin els usos del llenguatge.
- Ampliar i diversificar el repertori de textos per escriure ha generat una millora en la competència escrita en tot l'alumnat, en català i en castellà.
- Hem emprat els mètodes de treball en diferents modalitats, la més adequada per potenciar l'autonomia és l'opció metodològica que hem anomenat *Ús dels mètodes de treball per a escriure textos*, que consisteix a crear un context de classe en el qual l'alumnat escriu textos amb l'ajuda d'un mètode de treball: tria el text que vol escriure d'entre un repertori limitat, segueix els passos del mètode, anota el seu nom i el text que ha escrit en un full de *Lectura i crítica*, per la posterior socialització del seu producte i fa un seguiment individual del seu treball.
- L'alumnat valora molt positivament el fet de decidir el text a escriure, el receptor, disposar d'un recurs que orienti els passos a seguir, llegir el text en públic i rebre una crítica constructiva per part dels companys i companyes i del docent.
- La proposta metodològica impulsada ha d'anar acompanyada d'una organització de centre que la faciliti. Les



innovacions a les aules requereixen canvis paral·lels en l'organització i en la formació necessària per gestionar-los.

6. CONCLUSIONS

En aquest moment disposem d'un ampli repertori de mètodes de treball en català i en castellà, per a escriure diferents gèneres lingüístics als cicles inicial, mitjà i superior de primària. Els mètodes elaborats es poden trobar a la web www.xtec.net/serveis/eap/a8900259.

- L'ús dels mètodes de treball per a escriure textos és una proposta innovadora per a l'atenció a la diversitat. Cada alumne tria el text que vol escriure, l'escriu i el professorat l'ajuda perquè pugui avançar a partir del seu nivell de competències. En les sessions d'escriptura el docent intervé de manera personalitzada amb l'alumnat, i aquesta interacció li permet d'oferir una ajuda adequada als diversos ritmes i nivells d'aprenentatge.
- Afavorir el desenvolupament de l'autonomia de l'alumnat requereix temps i aprenentatge tant per part de l'alumnat com del professorat. Els aprenents han d'habituar-se a treballar sols amb autonomia, seguir les instruccions del mètode de treball, utilitzar recursos que tenen a l'abast per revisar el seu escrit i decidir-ne la difusió. Han de prendre decisions, han de pensar, han de revisar l'escrit per millorar-lo, han de preparar la lectura i després llegir la seva producció davant del grup classe. En la sessió de lectura han d'aprendre a valorar, a opinar, a fer i a rebre crítiques constructives, a posar-se en el lloc de l'altre, a regular el torn d'intervenció, i a construir nous coneixements a partir de la interacció amb la resta de companys i companyes i el docent. Han de regular el seu treball, incorporar les aportacions rebudes i prendre consciència del procés d'aprenentatge que realitzen. Els docents han de posar unes condicions de treball a l'aula que permetin a l'alumnat de realitzar les actuacions descrites. Han de tenir cura del clima de classe, negociar amb l'alumnat les normes de funcionament de les sessions de treball i procurar que l'alumnat conegui bé la metodologia i el per què la utilitza. Han de disposar d'un repertori diversificat de materials adequats, han de fer bones preguntes per poder construir respostes significatives i, encara millor, afavorir que l'alumnat es faci preguntes sobre objectes d'aprenentatge de la realitat. Han d'intervenir amb l'alumnat de manera personalitzada, ajudar-lo a avançar en la seva zona de desenvolupament proper, ensenyar a fer crítiques constructives, fer aportacions que serveixin de model i cedir a l'alumnat la gestió del seu procés d'aprenentatge.
- L'ús del mètode de treball per escriure fa necessària la incorporació de les TAC en el currículum i la diversificació de textos a les aules. Documentar-se abans d'escriure una notícia, escriure el text a l'ordinador i incorporar una fotografia, penjar un conte al bloc de la classe o llegir un poema a la ràdio, són algunes de les habilitats que es requereixen en el procés d'escriptura i difusió dels escrits.

Connelly (Ed.), *The sage handbook of curriculum and instruction*. (pp. 240-258). London, UK.: Sage Publication.

Noguero, A. (coord.) *Ensenyar i aprendre llengua i comunicació en una societat multilingüe i multicultural*. Pacte Nacional per a l'Educació. Debat curricular.

Perspectiva escolar. Núm. 290 (2004). Monogràfic. *Ensenyar llengua en una societat multilingüe*.

Puig, J. M; Martín, X; (2007). *Competència en autonomia e iniciativa personal*. Madrid: Alianza Editorial.

Stubbs, S.(2008). *Inclusive Education. Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Allince.

Wagensberg, J.(2009) *Què és aprendre?* Comunicació 14 de febrer de 2009.

Nota:

[1] Recerca realitzada el curs 2008/2009 amb la llicència d'estudis concedida del Departament d'Educació. Supervisió d'Artur Noguero Rodríguez.

Correspondència amb l'autora: *Àngela González Jiménez*.

E-mail: mgonza22@xtec.cat

Referències Bibliogràfiques:

Ainscow, M. (2008). *Teaching for diversity. The next big challenge*. A F. Michael

**A ENDESA, QUAN PARLEM D'EFICIÈNCIA
ENERGÈTICA, NO VENEM OCELLS NI FLORS**

**LA NOVA
IL·LUMINACIÓ
DEL LOCAL
ÉS EL MILLOR
CONTRA LA CRISI**

Flora Revilla Berito
PROPIETÀRIA DE LA JOIERIA "HORUS". BARCELONA



"No m'hagués pensat mai que una il·luminació eficient i ben estudiada pogués influir tan positivament en les vendes de la joieria. Ha estat com reformar el local, però sense obres ni embolics. El més curiós és que ara el negoci està més ben il·luminat però pago menys llum que abans."

Amb el **planilumina** d'Endesa, la joieria Horus contribueix a millorar el medi ambient reduint les emissions de CO₂ en l'equivalent a 2,7 tones l'any. A més, estalvia un 80% en el consum elèctric anual i ha aconseguit el doble d'il·luminació i reduir les despeses de manteniment de la instal·lació.

Informi-se'n a www.endesaonline.com o truqui al 902 50 68 70.

PROGRAMA D'ORIENTACIÓ I TRANSICIÓ A LA VIDA ADULTA DELS ALUMNES AMB DISCAPACITAT PSÍQUICA GREU

Dolors Hinojosa

Llicenciada en pedagogia. Màster en desenvolupament organitzacional. EAP de Gavà-Viladecans

Beatriz Félez

Diplomada en Magisteri. Llicenciada en Psicopedagogia. EAP de Sant Andreu

RESUM

Programa d'orientació i transició per a la vida adulta dels alumnes amb discapacitat psíquica greu

El procés de transició a la vida adulta de les persones amb discapacitat intel·lectual és complicat i encara ho pot ser més quan el tipus d'escolarització viscuda pels joves (i per tant les expectatives generades per ells i les famílies) difereix de les sortides professionals existents. Aquest és el cas del nostre alumnat amb NEEGiP que gaudeix del recurs USEE.

Aquest escrit justifica la necessitat de treballar i aprofundir en aquesta línia, descriu els diferents eixos del programa d'orientació i transició que en aquests moments s'està desenvolupant a l'IES per tal de facilitar el procés de transició a la vida adulta i activa d'aquests alumnes i, per últim, recull algunes de les conclusions estretes fins el moment.

ABSTRACT

Transition from high school to adult life for students with intellectual disabilities

Transition from high school to adult life for students with intellectual disabilities is complicated and can be even harder when their school experience is not related to their future career options. This is the situation of our students with important special educational needs assisted by the USEE (Support to Special Education Programme).

This paper justifies the need for further work and research along these lines. It also outlines the orientation and transition programme that is being developed in our high school to ease the process of transition from student to working adult. Finally, the conclusions reached from a preliminary evaluation of this programme are explained.

1. INTRODUCCIÓ I JUSTIFICACIÓ

Els principis de la normalització i de la integració s'han anat reflectint clarament en el món educatiu, la inclusió dels nostres infants amb discapacitat a les aules ordinàries, és un fet cada cop més clar. La legislació i el treball de les administracions cada cop perfila més aquesta realitat. Però quan els nostres alumnes finalitzen l'etapa de la secundària, molts cops l'orientació, els recursos, la planificació i les sortides que s'ofereixen per continuar un itinerari inclusiu, no són possibles.

Conscients d'aquesta mancança, al nostre IES s'està desenvolupant aquest curs, impulsat des del Departament d'Educació en col·laboració amb l'EAP, un nou programa d'orientació adreçat als alumnes amb discapacitat intel·lectual greu que gaudeixen del recurs de l'USEE.

Malgrat els plantejaments inclusius del centre, s'ha optat per dissenyar un programa específic per tal de donar resposta a les necessitats que aquest tipus d'alumne presenta, especialment al segon cicle de l'ESO.

La transició a l'edat adulta no és fàcil però, quan parlem de persones amb discapacitat intel·lectual, aquest procés pot arribar a ser complicat i generar moltes incerteses i angoixes tant per la persona com pels seus familiars i professionals que treballen amb ells. Les principals dificultats que hem detectat en aquest procés de transició són les següents:

1. És difícil per a l'alumne una presa de consciència real de

la seva situació (costa molt de vegades ajustar les seves expectatives a la seva realitat personal).

2. Si l'etapa de l'adolescència comporta per la persona una sèrie de canvis en el desenvolupament personal, cognitiu, i maduratiu, amb els nostres alumnes aquests canvis són més difícils. És complicat, de vegades, que puguin compartir amb el tutor, família, professional, etc les seves inseguretats, pors, etc.
3. Les pors de les famílies. En aquest moment de finalització d'una etapa educativa, les famílies molts cops estan perdudes, també es senten insegures davant del canvi. Molts cops les seves expectatives tampoc són reals respecte als seus fills. Per altre banda els recursos i les sortides post obligatoris que se'ls ofereix moltes vegades són limitats.
4. Manca de confiança dels diferents professionals, i de les famílies mateixes per les possibilitats d'autonomia i d'integració en el món laboral ordinari.
5. Els recursos que ofereixen la majoria de zones per aquests alumnes són limitats i insuficients. Un projecte de vida que s'ha anat perfilant, es veu trencat per les sortides quan acaben l'ESO. Moltes vegades els centres ocupacionals són la seva única sortida a la zona.
6. La dificultat de vegades d'implicació i de coordinació de tots els serveis per ajudar al trànsit d'aquests alumnes (sobre tot centre de secundària i altres institucions).
7. La formació rebuda per aquests alumnes durant la seva escolaritat, no és l'adequada per després facilitar el seu trànsit a la vida adulta i activa. En general tots la part del

currículum que fa referència a les habilitats funcionals, és insuficient per incorporar-se al món del treball sigui específic (CET) o ordinari (metodologia de treball en suport).

- En els currículums d'aquests alumnes de vegades hi ha una sobre càrrega acadèmica de continguts escolars, oblidant-se l'àrea de formació i adquisició d'habilitats funcionals que facilitin la seva formació laboral, la seva integració en el món laboral i la seva autonomia i independència com a persona adulta.

La pròpia experiència en el nostre centre, el coneixement d'iniciatives i d'experiències que treballen amb persones amb discapacitat intel·lectual (en quan la seva formació professional i la posterior inserció laboral en l'empresa ordinària) tant al nostre territori com al País Basc, així com d'altres que ens apropa la literatura (sobre tot hem pres com a referència la de Verdugo, Pallisera i Figuera, Martínez, Mendía) ens ha portat a plantejar-nos una seguit de reflexions i situacions aquest curs 08/09, tant a nivell curricular com del procés orientador, per tal d'afavorir la transició a la vida adulta dels nois i noies.

- A nivell curricular, estem realitzant tot un treball d'habilitats i competències socials, d'autonomia personal i prelaborals que pensem que son necessàries perquè l'alumne pugui accedir a una vida el més independent possible en tots el aspectes (laboral, social, al lleure, a la llar...). Considerem que, especialment, als darrers anys de la secundària s'han d'afavorir els aprenentatges més funcionals en lloc d'insistir en qüestions acadèmiques que poc poden aportar en un futur en seva qualitat de vida.
- Quan l'orientació, pròpiament dita, a més a més del programa de visites (CONEIXEMENT i EXPLORACIÓ) que tradicionalment s'ha fet a 4t de l'ESO a tallers ocupacionals i centres específics de treball [1], hem dissenyat i estem portant a terme, amb els alumnes que sortiran aquest curs, un projecte de "VIVÈNCIA del mon laboral", en contextos reals de treball, la finalitat del qual és incrementar la autonomia, autoestima i autoconeixement dels alumnes i sobretot treballar "el dol" d'acabament d'una etapa i separació definitiva del seu entorn escolar[2].

A continuació explicarem els trets fonamentals d'aquest programa.

2. FINALITAT I ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

El present projecte és encara un programa en experimentació per la qual cosa les accions desenvolupades en aquesta primera fase han estat adreçades només als alumnes amb discapacitat intel·lectual que estan a l'últim curs de l'ESO encara que, com ja hem dit, la transició a la vida adulta i activa s'hauria d'iniciar ja al 3r curs de l'ESO.

La seva finalitat principal és *capacitar i habilitar a l'alumnat que cursa 4t de l'ESO i gaudeix del recurs USEE per ser més competents en els plans personal, social i laboral així com facilitar la seva entrada a la vida adulta i activa*. Però també pretén, contribuir a donar més visibilitat a aquests alumnes dins de la comunitat per sensibilitzar-la i per donar a conèixer les possibilitats reals d'aquests nois i noies desmitificant la figura del discapacitat.

Aquest programa té 3 eixos fonamentals:

- EIX 1:** Programa per incrementar les habilitats socials, personals i laborals dels alumnes a la llum dels requisits (competències) que demanen les empreses[3] per tal que el treballador s'insereix laboralment de manera satisfactòria al lloc de feina.
- EIX 2:** Accions adreçades al "Coneixement i exploració del mon laboral". Dins d'aquest eix trobem les activitats realitzades a l'aula per tal d'apropar a l'alumne al món laboral la qual cosa es complementa amb un planing de sortides a diferents tipus de centres (CO, CET, SOI...) de la zona i rodalies on poden conèixer *in situ* diferents tipus de feines i tasques que es desenvolupen així com les responsabilitats que impliquen.
- EIX 3: "Vivència del mon laboral"**. Consisteix en que cada alumne realitzi una estada curta a una empresa de la zona la qual li serà adjudicada tenint en compte les seves capacitats i interessos. Aquest eix és un punt clau en el procés de transició cap a la vida adulta d'aquests alumnes sobretot pel que ja hem comentat perquè els alumnes vagin assumint que l'etapa escolar ja s'acaba i coneguin el món laboral real.

A continuació, i abans d'aprofundir en cadascú d'aquests eixos, es detalla les fases de desenvolupament del projecte (i les tasques implicades) per tal d'entendre on ens situem ara mateix:

	1r trimestre	2n trimestre	3r trimestre
EIX 1	<ul style="list-style-type: none"> Concretar quines son les habilitats "desitjables" per a la integració socio-laboral dels nostres alumnes. Valorar als alumnes a la llum d'aquesta proposta. Dissenyar un programa d'habilitats. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolupament el programa d'habilitats. Avaluació continua. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolupament del programa d'habilitats. Avaluació final.
EIX 2	<p>VISITES A CENTRES:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cerca de centres a visitar i establiment d'un calendari provisional. Visita Fundació Cassià Just (CET i treball amb suport) <p>CRÈDIT: Comencem a treballar! M1: On treballa la gent?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Visita al centre TEAS (TO i SOI) Visita a Talleres Bellvitge. (TO i CET) Visita centre Ariadna (TO i SOI) Saló de l'Ensenyament. <p>M2: A la feina, vigila!</p>	<ul style="list-style-type: none"> Per concretar. <p>M3: I després de la feina, que?</p>
EIX 3	<ul style="list-style-type: none"> Explorar els interessos/capacitats laborals dels alumnes. Concretar entorns laborals on podrien realitzar els aprenentatges. Realitzar una proposta d'horaris dels nois, tasques a desenvolupar, suports. Realitzar proposta d'horaris dels professors acompanyants. 	<ul style="list-style-type: none"> Presentar la proposta a l'equip directiu per a la seva aprovació. Fer les modificacions pertinents, si s'escau, i començar: <ol style="list-style-type: none"> Carta i reunió amb les famílies. Reunió Direcció de l'IES amb responsables Centres. Començament de les pràctiques I. Valoració Continua. 	<ul style="list-style-type: none"> Pràctiques II Valoració final d'aquestes estades.

(Quadre 1. Fases de desenvolupament del projecte)

3. DESENVOLUPAMENT DELS EIXOS

3.1. Programa per incrementar les habilitats socials, personals i laborals dels alumnes

Després d'un treball de recerca de literatura i entrevistes amb una sèrie de institucions que pensem que tenen una experiència important en la inserció al món laboral ordinari de les persones amb discapacitat, hem extret aquelles habilitats i competències que pensem que són necessàries treballar a l'ESO per facilitar posteriorment l'entrada al món laboral dels nostres alumnes i per tal de poder accedir a una vida el més "independent" possible. Les habilitats les hem englobat en tres tipus de competències: Competències per una bona inserció al lloc de feina, les

competències per funcionar a la vida quotidiana i les competències socials.

- **Competències per a una bona inserció al lloc de feina:** Compren habilitats genèriques, conductes i actituds pre-laborals que prepararen a l'alumne per la futura integració laboral.
- **Competències per funcionar en la vida quotidiana:** Com-

pren habilitats i actituds que els portin a la consecució del màxim nivell d'autonomia i independència personal en la vida quotidiana a la llar.

Competències socials: Implica habilitats i actituds que ajudin als joves amb NEE a relacionar-se més amb la resta de la gent, desenvolupar confiança en si mateixos i integrar-se de manera satisfactòria en la feina i en la comunitat.

Competències	habilitats específiques	Actituds
Competències per a una inserció laboral adient	Acceptació de l'autoritat	Valoració del treball com una activitat relacionada amb l'adulesa Sensació de pertinença Actitud positiva i de respecte cap a l'altre Interès i curiositat. Voluntat i desig per aprendre Responsabilitat Valoració del treball ben fet Ajut i col·laboració Consciència de les limitacions i virtuts pròpies.
	Acatament i seguiment d'instruccions	
	Anàlisi de les tasques i interiorització de rutines	
	Autonomia en el desenvolupament de la feina	
	Gestió del temps (puntualitat, dedicació i canvi de rutina...)	
	Atenció i concentració en la tasca (durant períodes curts i llargs de temps)	
	Habilitat per a demanar i acceptar ajut	
	Prevenició davant dels riscos laborals associats a la feina que s'està desenvolupant.	
	Assumpció de responsabilitats	
	Assumpció de les conseqüències dels seus actes (i "aprendre" de l'experiència)	
	Habilitat per adonar-se quan s'estan fent les coses ben fetes (qualitat i quantitat) o malament (fracàs)	
	Habilitat per respondre positivament al fracàs	
	Acceptació i adaptació a canvis	
Habilitat per separar l'activitat personal de la professional		
Habilitat per cooperar		
Competències socials	Habilitat per saber escoltar	Sensació de pertinença Interès i curiositat Voluntat i desig per participar en diferents situacions social Actitud positiva i de respecte cap a l'altre Ajut i col·laboració Respecte per les conductes social i legalment acceptades i permeses) Consciència de les limitacions i virtuts pròpies.
	Autocontrol	
	Habilitat per expressar sentiments	
	Habilitat per expressar necessitats	
	Habilitat per expressar opinions personals	
	Habilitat per expressar drets	
	Habilitat per formular peticions o demandes	
	Habilitat per rebutjar peticions (saber dir no)	
	Habilitat per formular preguntes	
	Habilitat per presentar-se	
	Habilitat per presentar als altres	
	Habilitat per iniciar una conversa	
	Habilitat per mantenir una conversa	
	Habilitat per explicar alguna cosa (ordenar seqüències temporals)	
	Habilitat per donar les gràcies	
	Habilitat per fer compliments	
Habilitat per saber rebre compliments		
Habilitat per resoldre conflictes assertivament (no passiu ni agressiu)		
Habilitat per disculpar-se		
Competències per a la vida quotidiana	Utilitzar de manera funcional el càlcul i la lectoescriptura en la resolució de problemes de la vida quotidiana	Voluntat i desig per participar a la comunitat. Gaudiments de les oportunitats d'oci i temps lliure de la comunitat Valoració de la salut personal Valoració i cura de l'entorn Respecte per les conductes social i legalment acceptades i permeses) Consciència de les limitacions i virtuts pròpies.
	Recerca i obtenció d'informació (observació, demanda d'ajut, experimentació...)	
	Autonomia en el desplaçament	
	Ús dels serveis de la comunitat	
	Higiene i cura personal	
	Neteja i cura de la llar i dels objectes personals	
	Manteniment i cura de l'entorn (reciclatge)	
	Prevenició davant els perills	
	Conservació i elaboració de menjars equilibrats i adients a les necessitats del moment i de salut personal	
	Gestió del temps lliure	
	Habilitat per escollir entre diferents opcions la que més agrada o interessa	
	Ús de diverses tecnologies presents a la vida (ordenador, mòbil, telèfon, TV i DVD...)	

(Quadre 2: Competències que afavoreixen una major Qualitat de Vida. Font: Hinojosa i Féllez, 2008, document inèdit)

En funció d'aquesta classificació, vam elaborar una pauta d'observació per tal d'avaluar el grau de "competència actual" dels nostres alumnes. Els resultats obtinguts ens ha servit de a l'hora de programar diferents activitats (tan a dins com fora del centre) per tal de treballar amb els nostres alumnes les habilitats i actituds on tenien més mancances.

a) Objectius generals del programa:

- Desenvolupar les habilitats i actituds relacionades amb la capacitat pre-laboral i estratègies de transició a la vida adulta i activa.
- Augmentar la competència social, la iniciativa i la responsabilitat, la capacitat de desenvolupament en la comunitat, la pròpia cura d'un mateix, la resolució de problemes quotidians i la relació i comunicació amb l'entorn.

b) Descripció:

Qualsevol competència té un component d'habilitat, un altre d'actitud i un últim de conceptes. Per tant, el desenvolupament del nostre programa d'habilitats no ha estat aliè al marc curricular sinó que s'ha desenvolupat en relació:

- Per una banda, a les matèries en que els joves participen inclosos a l'aula ordinària. Bàsicament, les habilitats que es treballen a l'aula ordinària son les d'orientar-se pel centre, habilitats per a la gestió del temps i habilitats comunicatives amb companys i professors.
- Per l'altra banda, s'han tingut en compte els conceptes (seleccionats i adaptats per a ells) del currículum de Secundària que es treballen fora de l'aula ordinària (a l'USEE i altres espais del centre i l'entorn).

A continuació es sintetitzen les competències que prioritàriament es treballen a les diferents àrees.

	TUT ORI ES	MATE MÀTIQ UES	LLENG ÜES	ENTO RN	USEE			FEINA	PISCI NA	TALLERS	AULA ORDI NÀRIA	EMPRE SES
					ANGLE S	TEC NOL OGI A						
Comp. Socials	x		x	x	x			x			x	x
Comp. vida quotidiana.	x	x	x	x					x			x
Comp. per a la inserció laboral	x	x					x	x		x		x

3.2. Coneixement i exploració del mon laboral

Al segon cicle de l'Educació Secundària tothom té clar la necessitat de dissenyar intervencions per tal d'ajudar als alumnes en l'exploració del mon laboral. Aquest procés de recerca personal els aportarà dades que els orientin en la presa de decisions sobre el seu futur acadèmic i professional.

Amb l'alumnat amb una discapacitat intel·lectual important, és també necessària la posada en marxa d'aquests tipus d'accions tot i que la finalitat última no serà tant "afavorir la presa de decisions" sinó, i sobretot, fer sentir als joves que la vida professional és una cosa important en el mon adult. Tanmateix, aquesta formació, servirà com a preparació prèvia a l'estada en els centres laborals (eix 3)

a) Objectius:

- Adonar-se que ja no son nens i nenes sinó adults i que les persones adultes realitzen un treball.

- Conèixer que el temps laboral contribueix a l'equilibri i autorealització personal.
- Conèixer diferents oficis, els estris de treball i el producte resultat.
- Conèixer la importància i utilitat dels diferents oficis de cara a la societat.
- Ser conscients de la mobilitat i autonomia necessàries per desenvolupar una feina.
- Experimentar (role-play) diferents oficis i adonar-se de les habilitats necessàries per desenvolupar-los
- Prendre consciència de les pròpies habilitats i interessos personals envers el món laboral i els oficis.
- Ser conscient dels beneficis immediats del treball (econòmics)
- Ser conscients dels perills que s'amaguen darrera la feina i altres activitats del mon adult.
- Ser conscients que a la vida de les persones hi ha diferents temps: un temps per la feina, un temps per a la família i un temps personal.
- Conèixer i fer servir de manera adient els serveis de la comunitat.
- Desenvolupar estratègies per a la recerca d'informació i planificació del temps d'oci.

b) Descripció:

Com ja s'ha recollit abans, el coneixement i exploració del mon del treball s'ha portat a terme a partir de dos activitats: les visites als centres laborals i el crèdit: **Comencem a treballar!**

Aquest últim, té una durada anual i es divideix en tres mòduls o blocs de continguts:

Mòdul	Trimestre	Continguts
M1: On treballa la gent?	1	Feines, llocs, tasques, productes, habilitats, eines, beneficis
M2: A la feina, vigila[4]!	2	Prevenció i primers auxilis
M3: I després de la feina, que?	3	Coneixement de l'entorn, desplaçament, utilització recursos

3.3. Vivència del mon laboral

Amb aquesta "estada" es pretén que els joves amb NEEGiP puguin iniciar-se en oficis que requereixen un baix grau d'especialització acadèmica i tècnica i que potser (per què no?), en un futur, amb la formació idònia i amb més o menys suport, podrien arribar a desenvolupar.

a) Objectius:

- Conèixer i iniciar-se, al menys, en una activitat pre-vocacional.
- Posar en pràctica diferents competències transversals bàsiques a qualsevol feina: motivació, acceptació de l'autoritat....
- Prendre consciència de les pròpies habilitats i interessos personals envers el món laboral i els oficis.
- Veure la feina (el mon laboral) com alguna cosa propera i treure l'angoixa i pors que aquesta transició genera a nois i pares.

b) Descripció:

Selecció d'empreses i establiment d'acords: Per aquest curs s'ha aconseguit la col·laboració de dos empreses de l'entorn proper: un catering i un supermercat.

Lloc	Trimestre	Alumnes Assignats
Catering	2 (6 sessions)	2 alumnes
	3 (6 sessions)	2 alumnes
Supermercat	3 (6 sessions)	2 alumnes

Les tasques a desenvolupar pels alumnes estan relacionats amb el perfil professional d'auxiliar de cuina

i d'auxiliar de reponedor tot i que a l'hora de valorar l'estada dels nois no es tindrà tan en compte les habilitats relacionades amb el lloc de feina (per considerar que, amb el temps, es poden aprendre) sinó la maduresa i competències transversals necessàries pel desenvolupament de qualsevol feina: a) *Puntualitat*; b) *Acceptació de l'autoritat*; c) *Acatament i seguiment d'instrucció*; d) *Autonomia en el desenvolupament de la feina assignada*; e) *Atenció i concentració en la tasca*; f) *Continuïtat en la tasca*...

- *Preparació dels joves*: Com ja s'ha recollit, durant el primer trimestre, s'ha "preparat" als joves per a la seva estada en l'empresa a través del crèdit **Comencem a treballar!** i altres tallers.
- *Desenvolupament i seguiment d'aquestes "estades"*: Els joves, per parelles, han anat acompanyats pel seu tutor un dia a la setmana (dimarts o dimecres), durant un mes i mig, al centre o empresa assignada. En alguns casos, s'ha aprofitat per treballar, i sempre en estreta col·laboració amb les famílies, l'autonomia en els desplaçaments ensenyant als nois a viatjar sols en autobús (veure annex 1)
- *Valoració final*: La valoració final encara no està feta doncs ens trobem encara a la meitat del procés però si que s'està fent un seguiment de les "estades" tenint com a compte l'opinió de les empreses, les famílies i els mateixos alumnes (veure annexos 2,3,4)

4. APORTACIONS DE L'EXPERIÈNCIA I CONCLUSIONS

En general, i tenint en compte les dades obtingudes en la valoració inicial, podem dir que aquest programa ha permès als alumnes viure més experiències i a aprendre a moure's en situacions diverses, com és la del món laboral i l'entorn comunitari. Això ha afavorit un augment de relacions interpersonals i intercanvis comunicatius.

Quan els alumnes que han gaudit d'aquestes estades en empreses, han experimentat un canvi en la concepció que tenien sobre què és una feina remunerada. El nivell d'abstracció i raonament d'aquests alumnes presenta limitacions, per tant moltes vegades necessiten el contacte real amb les diferents experiències per entendre el funcionament i el significat de les mateixes.

Els alumnes han conegut el món laboral, l'han experimentat i són conscients de l'esforç que suposa guanyant nivells d'autonomia en el mateix (canvi de roba, ús responsable de la taquilla, manipulació d'aliments, cura de la higiene personal, etc.) Han entès el sentit de la responsabilitat i l'acatament d'ordres i respecte al cap o encarregat en un lloc laboral.

Han experimentat també un increment en l'autonomia personal (per primera vegada s'han desplaçat sols en transport públic)[5].

Han millorat en la seva autoestima, es veuen més capaços de fer coses per si soles.

Han guanyant en seguretat personal i autoconfiança. S'han sentit útils i estan motivades per continuar fent coses soles.

Respecte a les famílies han augmentat les expectatives laborals

dels seus fills, i veuen la importància i la necessitat, en aquesta etapa escolar, de prioritzar els aprenentatges funcionals sobre els acadèmics.

Respecte a les empreses, en aquest cas el catering, consideren que l'experiència, l'estada, ha estat força positiva i més fàcil del que creien al principi. Valoren la continuïtat d'aquestes estades tot i que consideren que s'hauria de buscar un altra "format" perquè fos valorat pels alumnes més enllà d'una mera sortida escolar. S'hauria de veure com l'inici de la transició del món educatiu al món laboral.

Aquesta experiència els permet reafirmar-se en la idea de que no cal tenir en compte l'EVO laboral a l'hora d'inserir als alumnes amb NEE. La conducta, les habilitats socials, la capacitat de fer vincles, l'acceptació de l'autoritat, etc. són més determinants que no pas el resultat d'aquesta valoració. Aquestes són les competències laborals transversals realment necessàries. La resta de tasques, vinculades a la feina, se n'aprenen. A les empreses hi ha tasques de diferents nivells només es tracta de trobar, per a cada treballador, "el seu lloc", amb els suports adequats si cal.

Notes:

[1] El dictamen de l'EVO Laboral continua sent determinant per a la sortida laboral de les persones amb discapacitat. Tot i que va perdent força degut a les nombroses crítiques que ha tingut per la manera en portar-se a terme aquesta valoració: es fa una avaluació poc profunda de l'alumne sense tenir en compte, la majoria de les vegades, dels centres educatius, dels professionals que atenen a l'alumne i de les pròpies famílies.

Per altra banda, es fa palesa la necessitat de trobar altres sortides laborals per a aquests alumnes que donin una continuïtat a la seva inclusió escolar i social. Han estat a l'escola ordinària des dels tres anys i, en finalitzar l'etapa obligatòria, no tenen cap més resposta que els centres de treball especials o els centres ocupacionals. Sortides que, moltes vegades, no es corresponen amb la seva escolaritat i les seves expectatives.

[2] Aquesta por a la transició la pateixen tan els alumnes com les pròpies famílies. L'entorn escolar és viscut per ambdues parts com un entorn protegit.

[3] Per realitzar aquest punt hem entrevistat a una sèrie d'institucions amb experiència en la metodologia de treball en suport, a l'objectiu d'esbrinar quines competències i habilitats pensen que són fonamentals per treballar a la secundària i que facilitarien a l'alumne la inserció posterior a l'món laboral.

[4] Agrair la col·laboració i implicació de la C. Camacho, alumna del CAP de Psicologia, qui ha fet les pràctiques al centre i s'ha encarregat de desenvolupar gran part d'aquest mòdul durant el 2n trimestre.

[5] Veure protocol anexe 1

Referències Bibliogràfiques:

- Alvarez, V i García, C (1997). **Orientación vocacional de jóvenes con necesidades especiales. Un programa de transición a la vida adulta**. Madrid: EOS.
- Arteaga, L; Nus, P; Muñoz, L; Palomar, M (2004). **Habilidades de autonomía personal y social**. Col·lecció Integración Social. Barcelona: Altamar.
- Caballo, V.E (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro
- Díaz-Aguado M.J et al. (1995) *La evaluación de la competencia social a través del conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros*. En Díaz – Aguado M.J. et al. **Instrumentos para evaluar la integración escolar** (Cap. 3), Madrid: ONCE.
- Golstein, A.P; Sprafkin, R.P; Gershaw, N.J y Klein, P (1989). **Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia**. Barcelona: Martínez Roca.
- Guerrero, C (2002). **Formación ocupacional de las personas con discapacidad**

psíquica. Barcelona: Ariel.

- Martínez, R.N (2002). **Juventud y discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta.** Bilbao: Mensajero
- Monjas, M.I (1992). **La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del "Programa de Habilidades de Interacción social"**. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Monjas, M.I (1993). **Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social. PEHIS.** Salamanca: TRILCE.
- Palliserà, M; Fullana, J; Vilà, M; Santiago, J; Cardona, M (2008). **Anem a treballar. Programa de formació sociolaboral. Quadern de l'educador.** Col·lecció: Dos punts. Girona: Universitat de Girona.
- Paula, I (2000) **Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación o intervención.** Barcelona: ICE –Horsori.
- Verdugo, M.A. (1989). **Programas conductuales alternativos I: Habilidades Sociales.** Madrid : MEPSA.

Correspondència amb les autores: Dolors Hinojosa Melgar. Llicenciada en pedagogia. Màster en desenvolupament organitzacional. EAP de Gavà-Viladecans. E-mail: dhinojos@xtec.cat. Ana Beatriz Féliz Rodríguez Diplomada en Magisteri. Llicenciada en Psicopedagogia. EAP de Sant Andreu. E-mail: abfelez@gmail.com

ANEX I: Protocol per treballar l'autonomia en els desplaçaments

Recordar:

1. Que les alumnes esmorzin a casa
2. Que portin la roba per canviar-se. Si porta bata millor.
3. Que portin la tarja de bus , fotocòpia del D.N.I i la tarja sanitària.
4. Que portin la clau de la "taquilla".
5. El meu telèfon és el xxxxxxxx

Indicacions:

Anada

8'50h la Maria Teresa y la Maite recullen a Siguid i Raquel a l' IES i marxen a la parada del bus de la carretera.
- La Raquel ha de recordar al Marcel·lí que sortirà 10' abans de classe!!!

Entre les 9'00h i les 9'10h les alumnes han d' estar a la parada d' autobusos (el bus passa entre las 9'10 o '15, si tot va bé)

- Bea fa una trucada perduda a la Teresa CONFIRMANT que ja està esperant a la parada del bus.
- Alumnes: esperar el número 96 (localitzar-lo i parar-lo. Pujar i picar).

*Recordar que hi ha 4 parades, després el MC Donalds i demanen parada.
Confirmar que és la parada localitzant la benzinera*

- Pares: comentar al conductor de l'autobús que anem passada la parada del Mc Donalds. Que si les noies s'obliden d' avisar que el conductor els indiquin que han de baixar. La Teresa fa una trucada perduda a la Bea dient que les noies ja estan al bus.
- Quan la Bea recollí a les alumnes, li fa una altra trucada perduda a la Teresa per què sàpiga que tot va bé
- A les 9'30h les alumnes ja d' han canviat la roba i estan ja en el seu lloc de treball.

Tornada

Sortim sobre les 13h, si no hi ha cap complicació.

El primer dia només faran el camí d'anada per no presionar-les molt, però els pares les esperen ja al restaurant "Alhambra", al costat de la carretera. S' ha d' estar cap a les 13'30h.

Per les tres sessions següents farem el mateix protocol però a l'inrevés.

- La Teresa confirma que està ja a la parada de recollida.
- Bea fa una trucada perduda per indicar que les noies pugen al bus i informen al conductor.
- Les alumnes es fixen en el trajecte.

*Fixar-se en que es passa per davant de l'Ajuntament
Fixar-se en que es passa pel restaurant xinès. Sol·licitar parada.*

- Quan arriben a la parada, la Teresa confirma que tot està correcte.

ANEX 2: Entrevista a les empreses

1. Vau dir-nos que l'EVO laboral no era requisit imprescindible a l'hora de contractar personal. Després d'aquesta experiència, continueu pensant el mateix?
2. Quines habilitats valoreu a l'hora de d'iniciar la tasca laboral a la vostra empresa?
3. Quines habilitats heu treballat amb la M i la R? En quin grau s'han assolit? Quines han costat més? i menys? Han necessitat algun tipus de suport? Quins i com s'han aplicat?
4. Com valoreu aquesta experiència en trets generals? Penseu que venien bé treballats des de l'institut o s'haurien de treballar algunes habilitats encara més?
5. Què demanareu de cara als alumnes que us arribaran al tercer trimestre?
6. Penseu que aquests alumnes amb un treball de formació laboral previ poden inserir-se en el mercat laboral ordinari amb suport?
7. Altres suggeriments o aportacions.

- 1.- ¿Como valoráis el trabajo de orientación realizado en colaboración con la Fundació Cassià Just?
¿Por qué?.....
- 2.- ¿Qué pensáis que ha aprendido vuestra hija?
2.1.- ¿Ha cambiado su percepción sobre lo que es un trabajo?
SI NO ¿Por qué?.....
- 2.2.- ¿Ha incrementado su autonomía?
SI NO ¿En qué ámbitos?.....
- 2.3.- ¿Que habilidades laborales pensáis que ha ganado o incrementado?.....
- 2.4.- ¿Pensáis que esta experiencia ha podido repercutir positivamente en su autoestima y madurez?
SI NO ¿Por qué?.....
- 3.- ¿Cómo creéis que ha vivido estas "prácticas" vuestra hija?
o Se ha sentido feliz / Se ha sentido triste-obligada.
o Se ha mostrado segura y motivada / Se ha mostrado nerviosa y ansiosa.
o Tiene ganas de continuar trabajando / No tiene ganas de trabajar. Ha sido una experiencia puntual y punto.
- 4.- ¿Recomendáis este tipo de experiencia para otros cursos? ¿Pensáis que se debería institucionalizar en el centro educativo?.....
- 5.- ¿Propondrías alguna mejora en la organización?.....
- 6.- ¿Priorizáis esta actividad a los aprendizajes (mates, lengua...) que vuestra hija haría en el IES el día que sale fuera?
SI NO ¿Por qué?.....
- 7.- ¿Pensáis que vuestra hija es capaz de realizar un trabajo en una empresa ordinaria con "soporte"?
.....

1.- Quina cosa t'ha agradat més d'aquestes pràctiques?.....

* Per complementar la pregunta o per si no saben contestar, ajudar-les a prioritzar la següent llista:

- viatjar sola al bus.....
- conèixer gent.....
- desenvolupar una feina com la gent gran.....
- ser responsable (voler i fer les coses sense que m'ho diguin i bé).....
- aprendre a fer coses noves a la cuina (quines coses?).....

2.- T'ha costat aprendre molt les tasques? SI NO

Has necessitat molta ajuda? SI NO

Qui t'ha ajudat? L'encarregat i/o els companys?.....

Què penses que saps ara fer molt, molt, molt bé?.....

3.- Com t'has trobat quan anaves a la cuina? Per què?

- Molt feliç i contenta ----- Trist i sense ganes.
- No tenia por ----- Tenia por.
- Tenia vergonya ----- No tenia vergonya.
- Recolzada i ajudada ----- Sola i perduda.

4.- T'agradaria continuar treballant? SI NO

En el mateix lloc o provar un altra lloc? Quin?.....

5.- Animaries als teus companys a viure aquesta experiència? SI NO

Que els hi dirieu?.....



PROJECTE COMPARTIT UPUPA EPOPS: EDICIÓ SETMANAL D'UNA REVISTA (aules d'acollida d'ESO de l'Escola Petit Plançó i de l'Escola PLA d'Olot)

Marga Plaza

Mestra d'aula d'acollida de l'escola Petit Plançó d'Olot

Carne Pons

Mestra de l'aula d'acollida de l'escola Pia d'Olot

RESUM

El projecte que hem dut a terme s'ha d'entendre i valorar només com una de les moltes pràctiques que proposen acostar i adaptar l'escola a la realitat social, sempre canviant i diversa.

Durant el darrer curs, 2009-10, l'alumnat nouvingut de l'aula d'acollida de dos centres escolars han treballat plegats amb l'objectiu comú d'elaborar i editar (en format paper i en format digital) una revista que permetés donar a conèixer la llengua catalana i els seus usos socials. La revista, que també va prendre un caire científic, es va elaborar al voltant d'una au, la puput, que com molts dels nostres alumnes viu en móns, cultures i països diferents.

En aquesta activitat ha coexistit un alumnat molt divers, que realment només comparteix el fet de ser nouvingut en un mateix entorn, ja que per ell mateix és un grup molt heterogeni a molts nivells: edat, origen, cultura, nivell social, capacitats apreses, expectatives de formació... I gràcies a l'empatia que presidia la redacció de la revista el resultat, visible només amb l'esforç individual i diari de cada un dels participants, ha suposat un gran enriquiment per part de tots capaç de vèncer fronteres lingüístiques, formatives i socials.

INTRODUCCIÓ

«Els nens, a l'antiguitat, no havien d'anar a l'escola, només havien d'aprendre mitja dotzena de coses per a ser adults i, mentre observaven els adults, els donaven un cop de mà en les tasques diàries. (...) Les primeres coses que havien d'aprendre

eren les relacionades amb la cura del cos (alimentació, aixoplugar-se, ajudar els adults, comunicar-se) i les últimes, les relacionades amb la vida de l'home en societat. Ambdues qüestions són vitals, depenen les unes de les altres i avui dia són molt complicades. Quantes més coses tenim que ens faciliten la vida, més difícil és mantenir unes regles adequades que siguin justes i respectin tothom».

“¿Por qué tengo que ir a la escuela ? de Hartmut von Hentig,

A vegades, cal parar un moment el rellotge i destil·lar amb consciència allò que realment preval al llarg del temps i que és imprescindible.

No sempre ens calen paraules apreses per poder-nos comunicar amb els altres i explicar els nostres sentiments. Els alumnes nouvinguts arriben a les nostres aules amb la capacitat d'entendre només un codi no escrit i, alhora, molt antic: el llenguatge no verbal. Entenen només allò que veuen, no allò que senten i moltes vegades els gestos són enganyosos i paren paranys ja que poden no significar el mateix arreu del món.

«Tots hauríem de tenir les habilitats de saber-nos comunicar amb els altres; establir regles adequades, flexibles i segures per a la col·lectivitat; hauríem de fer que aquestes normes es compleixin o arribar a un acord per canviar-les. Hauríem de sentir-nos

«responsables» -una paraula difícil- de les condicions de vida de tots i actuar en conseqüència. Hauríem d'aprendre-ho en la nostra infantesa, en una institució educativa: l'escola».

“¿Por qué tengo que ir a la escuela ? de Hartmut von Hentig,

L'aula d'acollida és on l'alumnat d'incorporació tardana al sistema educatiu català fa el procés d'aprenentatge lingüístic i, a vegades, lector, de manera accelerada. Ara bé, el més important és incidir en les relacions socials i afectives de l'alumnat: la manera com se senti rebut serà el patró per a les noves relacions que establirà en un futur tan proper com llunyà.

«A l'escola es rep “educació”. L'educació no és un conjunt de coneixement. Principalment, és adonar-se d'allò que és bo per a l'ésser humà, com per exemple, ajudar i escoltar els altres. I també, adonar-se del que és bonic, per exemple, cantar tots junts o en cànon. I encara més: a l'escola cadascú es troba amb gent que té uns altres costums i pot acostar-s'hi sense por, també pot observar-la i preguntar-li coses.».

“¿Por qué tengo que ir a la escuela ? de Hartmut von Hentig,

En aquest context conceptual és on situem

el projecte *UPUPA EPOPS*.

ANTECEDENTS DEL PROJECTE

Durant el curs 2008-2009 l'equip assessor LIC de la Garrotxa va organitzar activitats que van permetre la relació entre els diversos alumnes de les diferents aules d'acollida d'Olot. Això va permetre un intercanvi d'experiències, d'interessos i d'inquietuds. De sobte es van establir lligams entre els alumnes i les mestres de les aules d'acollida dels dos centres.

Tria del nom

UPUPA EPOPS: La puputa ens permeïria que l'alumnat s'allunyés una mica de la seva pròpia realitat i que, per similitud amb l'au migratòria, pogués reflectir la seva situació. Per altra banda, la primera part del nom conté les inicials de l'escola **Petit Plançó** i la segona part conté les inicials de l'Escola **Pia**.

Definició i seqüenciació dels objectius que volem assolir

Els objectius eren clars: comunicar, empatitzar, aprendre, créixer i prendre consciència de la diversitat amb alumnes novvinguts de diferents procedències, cursos escolars diversos, capacitats i possibilitats diferents.

El treball a fer hauria de ser sistemàtic, rigorós, cooperatiu i enriquidor.

Així, doncs, ens va semblar que la millor manera de fer-ho era editant una revista en format paper i en format digital per poder deixar constància del treball realitzat.

La seqüenciació de la revista seguiria la programació A-1 de les aules d'acollida però, a la vegada, seria ser prou flexible per convertir els alumnes en redactors, fotògrafs, periodistes, retolistes, escriptors, creadors i innovadors: faríem ús de les "tac" creant el nostre propi bloc.

Així doncs, cada setmana, tractaríem un dels temes de la programació. En un principi vam establir els temes del primer trimestre i ens vam proposar repetir-los durant els següents dos trimestres.

Organització prevista

Cada tema seria presentat per separat en cada una de les escoles i es demanaria als alumnes idees per treballar el tema des de diferents aspectes:

Quina és la similitud entre el tema i la puputa?

Com seria presentat el contingut lingüístic (redaccions, entrevistes..)?
Quina seria la part artística-manipulativa que faríem?
Quin seria el reportatge gràfic que faríem?
Com presentaríem el número?
Caldria comprar material?
Quants diners ens costaria?

Les dues mestres ens posaríem d'acord per unificar les propostes i organitzar les diferents tasques del dia de les trobades: els dijous. També, en un principi, faríem els grups i en distribuïríem les tasques entre ells.

CONCRECIÓ I PRÀCTICA DURANT EL CURS 2009-2010

Una vegada plantejat el projecte als equips directius d'ambdues escoles i amb el vist i plau de les respectives direccions, i exposat a l'equip assessor LIC es va demanar ajuda al departament d'informàtica del Centre de recursos de la Garrotxa i el seu responsable va donar forma i batejà el que seria el nostre bloc:

<http://aapplanco.wordpress.com>

L'organització de cada sessió segueix sempre els mateixos mecanismes d'organització i treball: planteig del tema a cada escola per separat, associació del tema corresponent amb la vida i costums de la puputa, presentació de propostes per a elaborar cada número de la revista –propostes manipulatives, de redacció, d'investigació, de presentació, de càlcul dels costos segons el material que calia comprar, de maquetació...- coordinació entre les dues escoles per a la concreció del treball de cada dijous i treball conjunt a l'aula d'acollida d'una de les dues escoles.

Els alumnes, cada dijous, es reparteixen les diferents tasques a fer (moltes vegades sense cap intervenció de les mestres sinó per pròpia iniciativa):

Alguns dibuixen la puput mentre d'altres en fan la investigació dels costums de l'au en relació al tema corresponent; els alumnes amb més domini de la llengua, fan l'escrit amb la informació rebuda; els alumnes en procés d'alfabetització s'encarreguen de les tasques més manipulatives; cal també alumnes per realitzar la crònica fotogràfica, l'escaneig dels dibuixos, la descàrrega a l'ordinador de les fotografies fetes, la

retolació i la maquetació final del número, la penjada corresponent del treball final al bloc...

Les tasques pendents seran repartides entre les dues escoles per anar-les fent durant la setmana ja sigui per separat o per ser posades en comú per correu electrònic o bé en horari extraescolar.

Al llarg del primer trimestre vam elaborar i publicar 14 números on, tant la puput com els alumnes, tractaven els temes de la migració, la vivenda, la família, l'alimentació, la higiene i l'esquelet. També vam celebrar les festes de Tots Sants i Nadal amb l'elaboració de panells i de torrons; vam fer la descoberta de l'entorn urbà de les dues escoles i vam sortir als carrers d'Olot fer la presentació de la revista als ciutadans.

Al llarg del segon trimestre vam publicar 5 revistes durant set setmanes ja que l'aprofundiment d'alguns dels temes tractats (la migració, la vivenda, l'alimentació, el coneixement de l'entorn de l'escola Petit Plançó) i el Carnaval ens van ocupar més d'una sessió.

El tercer trimestre se'ns va fer curt perquè cada nova revista era més complexa per la dinàmica d'implicació que ja tenien tots els alumnes i en una setmana no podíem dur a terme totes les propostes que ells feien. Vam tractar de nou el tema de l'alimentació -vam fer creps-; el tema dels costums i de les festes -vam fer manualitats amb cloves d'ou i vam celebrar Sant Jordi; vam descobrir la primavera a l'entorn de l'escola Pia i... la resta del temps va ser destinat a elaborar les tapes per enquadrar totes les revistes en format paper i a l'estampació de samarretes per oferir als alumnes que ja s'acomiadaven de l'escola perquè o bé eren de quart d'ESO o bé continuaven el procés migratori anant a viure a d'altres ciutats on els seus pares havien trobat feina.

L'última sessió va ser molt emotiva perquè es va aconseguir fer una trobada conjunta amb un representant de cada centre escolar -el tutor de 4t d'ESO de l'escola Pia, la directora de l'escola Petit Plançó-, la nostra assessora LIC i l'impulsor de les noves tecnologies del centre de recursos de la Garrotxa. Se'ls va oferir de manera individualitzada unes frases d'agraïment i de comiat i una enquadració de totes les revistes fetes i l'alumnat es va vestir amb

una samarreta-logotip de la revista *Upupa epops*.

D'aquesta última sessió, com de la majoria de moments més emotius que van tenir lloc en aquestes trobades d'ensenyament-aprenentatge, no n'ha quedat cap record ni imprès ni en el bloc però restarà per sempre en el pensament de tots els assistents.

AVALUACIÓ

En el projecte han participat un total de 27 alumnes: 26 de secundària i un de sisè de primària. Els països de procedència de l'alumnat eren: Gàmbia, Índia, Sud Amèrica, Ucraïna, Romania, Xina. L'escolarització diversa: alumnes amb escolarització compartida, alumnes que ens van deixar per anar a viure a França, Canàries, Barcelona, Girona i alumnes que es van incorporar al llarg del curs escolar. Ha estat, doncs, un projecte que ha respost a la necessitat de comunicar-se amb altres alumnes que, com cada un d'ells, s'han hagut d'incorporar en una societat –amb una cultura i un llenguatge propi– després d'haver deixat estrets llaços afectius amb els companys d'escola dels seus països d'origen; que ha respost, també, a la necessitat de sentir-se compresos quan expliquen els seus temors:

« *“faré nous amics?”*, *“els professors seran agradables amb mi?”*, *“hi haurà nois que se'n riuran de mi?”*, *“què se'm demanarà?”*, *“seré capaç de fer-ho?”*, *“què passa si no puc o no vull?”*
.... »

JUSTIFICACIÓ

Us proposem que consulteu el bloc per poder associar cada aspecte globalitzador del projecte amb l'edició setmanal de la revista.

El projecte *Upupa Epops* :

- Ha possibilitat l'activitat col·lectiva amb un propòsit real i dins un ambient natural. Totes les activitats s'han fet en comú, en equip.
- Ha afavorit el treball cooperatiu i la interrelació entre iguals. Ha afavorit que els companys s'ajudin entre ells i desenvolupin habilitats d'esforç, treball i estudi.
- Ha fomentat l'esperit d'iniciativa.

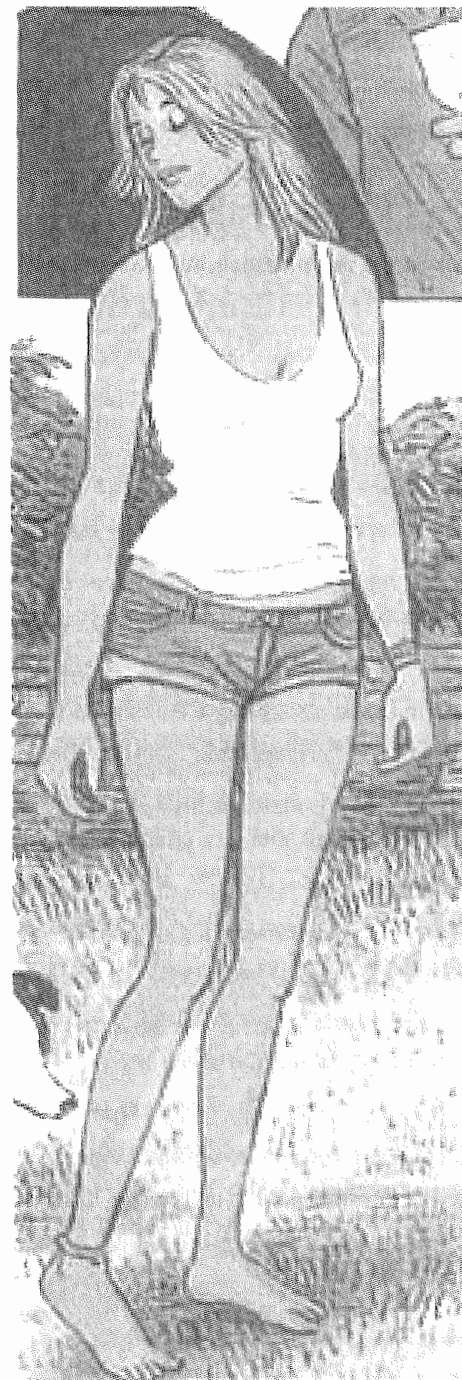
- Ha valorat i estimulat els impulsos a les accions, les intencions i els propòsits per a una finalitat.
- Ha vinculat les activitats escolars a la vida real.
- Ha promogut tota mena d'activitats: manuals, intel·lectuals, artístiques, estètiques, socials....
- Ha estimulat el pensament divergent, creatiu.
- Ha aconseguit que el treball escolar hagi estat totalment educatiu ja que l'ha elaborat el propi alumnat.
- Ha potenciat la capacitat d'iniciativa de cada estudiant i el respecte a la personalitat de cada un d'ells.
- Ha permès l'adequació dels treballs als nivells de desenvolupament individual.
- Ha afavorit la concepció de la realitat com a fet problemàtic que cal resoldre i ha respost al principi d'integració i de desenvolupament de les capacitats socials.
- Ha permès la inclusió de tots els aspectes d'aprenentatge a través de l'ensenyament globalitzat: expressió, lectura, càlcul, expressió plàstica, corporal i musical, coneixement del medi natural i social, l'ús de les noves tecnologies.
- Ha incentivat la investigació.
- Ha ajudat a desenvolupar les vuit intel·ligències: la lingüística, la lògic-matemàtica, la musical, la cinètic-corporal, la visual-espacial, la naturalista, la intrapersonal i la interpersonal.
- Ha fomentat el valor de la gratuïtat.
- Ha permès la sistematització del record deixant constància del treball realitzat (suport posterior per a l'estudi?).
- Ha permès exposar els resultats de manera sistemàtica als altres companys i al centre per mitjà

dels procediments més tradicionals –el paper/els murals–.

- Ha permès l'extensió de la informació a tot el món per mitjà d'Internet.

Ha estat una pràctica molt positiva sobretot perquè els alumnes han après no només la llengua catalana sinó també el seu ús lingüístic i social. És gràcies a la implicació de l'alumnat que aquesta experiència s'ha pogut dur a terme i ens ha permès gaudir d'una manera eficaç i innovadora del plaer d'ensenyar i aprendre.

Setembre de 2010



L'ASSESSORAMENT ALS CENTRES EN EL DISSENY I EXPERIMENTACIÓ DE PROJECTES DIDÀCTICS: ESTUDI D'UN CAS

Lluís del Carmen

Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Girona

L'experiència que s'analitza es va desenvolupar durant els anys 1989-1993 a l'escola municipal "Pau Vila" de Barcelona, i va formar part del pla de formació de centres promogut per l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, per facilitar el procés d'implantació de la reforma educativa. A l'inici de la mateixa va participar l'equip d'educació primària i posteriorment el d'infantil, que han comptat amb la col·laboració d'un assessor extern. L'objectiu de la mateixa era millorar els plantejaments de l'àrea de "Coneixement del Medi Natural". En el primer apartat s'exposa el procés de negociació del pla de treball amb l'equip del centre, en el segon les estratègies metodològiques adoptades per l'assessor i en el darrer, la valoració del procés.

1. EL PROCÉS DE NEGOCIACIÓ DE LA TASCA

Amb anterioritat al procés que s'analitza, el curs 88/89, l'assessor va realitzar una primera intervenció amb les mestres de l'equip de cycle mitjà, que va permetre clarificar les relacions i possibilitats de treball. Aquesta primera intervenció es va centrar en l'anàlisi de com es treballaven

alguns conceptes importants (els estats de l'aigua, canvis d'estat, cycle de l'aigua), i en base a ella es van establir unes formes de treball i unes relacions positives entre l'assessor i l'equip, que van fer possible la feina posterior. Al finalitzar aquesta primera tasca es va plantejar la necessitat de realitzar una anàlisi més sistemàtica dels continguts de l'àrea. Això va facilitar arribar a un acord amb l'equip directiu i l'equip de professores de primària per iniciar un treball que permetés millorar la coordinació entre els diferents cycles i nivells i avançar en l'elaboració del Projecte Curricular de centre.

Com que aquesta tasca era massa complexa, l'assessor va suggerir la possibilitat de centrar-se, a l'inici, en alguns continguts importants de l'àrea, que estiguessin presents a tots els cursos. Després de diferents consideracions es va triar l'estudi dels éssers vius, i es va marcar el següent objectiu:

<<Analitzar la selecció i seqüenciació de continguts relatius als éssers vius que s'ensenyaven en els diferents cursos, i

explicitar els criteris utilitzats, amb l'objectiu de valorar la seva coherència i millorar-los quan es considerés necessari>>.

A partir d'aquesta primera tasca i de la valoració corresponent es va plantejar la necessitat de revisar alguns aspectes i procedir a la reelaboració de la seqüència inicial. De manera simultània es van realitzar varies sessions amb tot l'equip de professores per tractar alguns temes generals relacionats amb la seqüenciació de continguts, que van permetre establir un marc de reflexió comú. Acabada aquesta feina, que va coincidir amb el final de curs, es van considerar dues possibilitats per a treballar al curs vinent: elaborar noves seqüències per altres continguts de l'àrea, o dissenyar unitats didàctiques que concretenessin en cada curs la seqüència dels éssers vius ja elaborada. L'equip de professores va decidir la segona opció. Els dos cursos següents es van dedicar a l'elaboració d'unitats didàctiques, la seva experimentació a l'aula i la revisió de la seqüència inicial.

L'últim curs, que tanca aquest procés, es va destinar a acabar algunes feines pendents (elaborar la seqüència per a l'estudi dels cos humà) i es va incorporar l'equip de parvulari que va realitzar la seqüència i unitats didàctiques per l'estudi dels éssers vius.

CURS	TASCA	ORGANITZACIÓ
89/90	* Revisió de la seqüència implícita * Reelaboració de la seqüència d'etapa	* Sessions de cycle i etapa * Presència alterna de l'assessor
90/91	* Disseny i experimentació d'unitats didàctiques	* Sessions de cycle més freqüents que les d'etapa * Presència contínua de l'assessor
91/92	* Disseny, experimentació i revisió d'unitats didàctiques	* Sessions de cycle més freqüents que les d'etapa. * Presència variada de l'assessor en funció de les demandes i produccions dels equips.
92/93	* Revisió de la seqüència, de P3 a 6e curs	* Sessions de cycle més freqüents que les d'etapa * Presència puntual de l'assessor a petició de les professores.

A l'apartat següent s'analitzen les principals estratègies metodològiques emprades per analitzar i reelaborar les seqüències de continguts.

2. ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES UTILITZADES

Els principals objectius que han orientat la intervenció de l'assessor al llarg del procés han estat:

- Potenciar l'anàlisi de la pràctica i la seva reelaboració mitjançant criteris explícits compartits per tot l'equip.
- Fomentar l'autonomia en la formació i treball de l'equip, proporcionant eines

adequades.

En funció d'aquest objectiu s'han proporcionat orientacions metodològiques orientades a garantir la participació i el protagonisme de l'equip de professores en l'anàlisi de les seves pràctiques i la presa de decisions pròpia en base als problemes detectats.

En conseqüència amb aquests objectius es van plantejar dues fases de treball diferenciades, que es comenten a continuació.

2.1. L'Explicitació de la seqüència de continguts

La primera fase de treball es va centrar en fer explícites, per part de les professores, les seqüències de continguts per a l'estudi dels éssers vius, tal com s'ensenyaven en aquell moment. Per realitzar aquesta tasca es va proposar que cada cicle aportés un resum dels principals continguts conceptuals treballats a cada curs, ja que aquest eren els que s'utilitzaven com a referent per a elaborar les unitats didàctiques. A partir d'aquesta informació es va elaborar un quadre resum.

SEQÜÈNCIA DE CONTINGUTS SOBRE ELS ÉSSERS VIUS A L'INICI DEL PROCÉS

CURS	ANIMALS	VEGETALS	ÉSSERS VIUS
1er	- Els mamífers - Les aus	- Els arbres - La germinació	
2on	- Els mamífers - Les aus - Els rèptils - Els amfibis - Els peixos	- Els arbres - La germinació	
3er	- Estudi d'un mamífer	- Estudi d'un arbre i d'un arbust	- Característiques dels éssers vius
4art	- L'alimentació d'un mamífer	- Les plantes a la tardor i la primavera	
5e	- La ramaderia	- La vegetació natural - Les plantes cultivades	

Malgrat que el treball per cicles i les tasques en equip estaven bastant consolidats al centre, mancava una perspectiva global dels continguts treballats a l'etapa. Una vegada feta explícita la seqüència es va procedir a analitzar-la i a discutir els possibles criteris de revisió. Els principals criteris plantejats per l'assessor foren:

- El criteri de **rellevància**, que planteja la necessitat de justificar la importància educativa dels continguts seleccionats. Aquesta importància s'ha de valorar tenint com a referents: els objectius educatius que es pretenen assolir, les capacitats i coneixements previs dels alumnes, i la seva relació amb altres continguts simultanis i posteriors.
- El criteri de **continuitat**, que assenyala la necessitat de que els principals continguts siguin objecte d'un tractament reiterat, per a afavorir la seva comprensió gradual.
- El criteri de **progressió**, que en estreta relació amb l'anterior com-

pleten l'idea de **currículum en espiral** plantejada por Bruner. Amb ell es pretén garantir una adequada progressió en el desenvolupament dels continguts, evitant repeticions innecessàries i salts massa bruscos.

Aquest criteri es van introduir per considerar que sense uns referents comuns fóra difícil arribar a un consens sobre l'anàlisi de la seqüència i les vies de progrés per a millorar-la; per una altra banda, la seva aplicació es considerava relativament senzilla i coherent amb els desigs i plantejaments de l'equip de professores.

A partir de l'aplicació d'aquests criteris s'arribà a les següents conclusions:

- A la seqüència analitzada no apareixien uns eixos organitzadors clars, que proporcionessin l'adequada continuïtat als continguts ensenyats.
- La progressió entre els continguts tractats en els diferents cursos no estava prou definida, constatant-

se algunes repeticions no justificades i la manca d'alguns continguts importants.

- L'estudi de la diversitat animal i vegetal estava centrat en els vertebrats i les plantes amb flor, mancant els invertebrats i els altres grups vegetals. Els fongs eren objecte de poca atenció.
- El concepte d'ésser viu que, tal com planteja Ausubel, per ser el més general de la seqüència hauria de ser objecte de referència constant, solament es tractava en un curs.

Amb l'objectiu de superar els problemes apuntats es va acordar reelaborar conjuntament la seqüència de primer a sisè curs, prenent com a referents uns criteris comuns i compartits.

2.2. La reelaboració de la seqüència

La primera tasca d'aquesta segona fase tenia com a objectiu definir unes qüestions claus que permetessin organitzar els continguts de la seqüència de manera relacio-

nada. Després d'algunes discussions es van acordar les següents:

1. *Què tenen en comú els vegetals, els animals, els fongs i l'home*
Amb ella es pretén facilitar la construcció progressiva del concepte d'ésser viu.

2. *En què es diferencien uns éssers vius d'uns altres?*
Aquesta pregunta dona entrada a l'estudi dels principals grups d'éssers vius macroscòpics, establint els principals grups d'animals, vegetals i fongs.

3. *Es donen relacions entre els ani-*

mals, vegetals i fongs i l'ambient en el que viuen?

Mitjançant aquesta qüestió es pot presentar una primera anàlisi de les interaccions dels organismes amb el seu medi.

4. *Com canvien els éssers vius al llarg del temps?*

Amb aquesta última qüestió s'inicia l'estudi dels canvis que experimenten els éssers vius en el temps, a escales temporals reduïdes.

Una vegada definides aquestes qüestions es plantejà la necessitat de definir, per a cadascuna d'elles, unes idees eix, que s'anirien desenvolupant al llarg dels diferents cur-

sos. Això permetria establir una seqüència progressiva i relacionada, i serviria de referent per a la concreció dels continguts a ensenyar. Aquesta tasca resultà complexa, i l'assessor va prendre l'opció de presentar una proposta, recollint els conceptes de la seqüència implícita analitzada, i afegint-n'hi de nous. Aquesta proposta va ser discutida, completada i matisada per tot l'equip.

A partir d'aquí es plantejà la necessitat de revisar les unitats didàctiques de cada curs, introduint aquells continguts que es consideraven necessaris, eliminant repeticions i establint el grau de desenvolupament que es considerava oportú per a cada nivell. Com a resultat final d'aquest treball s'establí la proposta que es presenta en el quadre.

UNITATS	EN QUÈ ES DIFERENCIEN UNS ÉSSERS VIUS DELS ALTRES?			COM ÉS LA SEVA RELACIÓ AMB EL MEDI?	COM CANVIEN?	QUÈ TENEN EN COMÚ?
1er curs <ul style="list-style-type: none"> Plantas que ens serveixen d'aliment Animals que ens serveixen d'aliment 	ANIMALS Aus Mamífers	VEGETALS Plantas amb flor	FONGS	Plantas cultivades Animals domèstics	Creixement d'una planta Canvis en els animals de granja	Característiques comunes d'aus i mamífers
2º curs <ul style="list-style-type: none"> Plantas de l'entorn de l'escola Els animals vertebrats 	Vertebrats	Arbres, arbusts Plantas Herbàcies		Característiques de l'entorn immediat Animals en captivitat	Canvis estacionals en els vegetals	Característiques dels vertebrats
3er curs El bosc El cicle d'un mamífer	Invertebrats Vertebrats	Plantas amb flor	Fongs Líquens	La vida al bosc Animals en captivitat	Canvis estacionals a la vegetació Cicle biològic	Característiques comunes dels éssers vius del bosc
4º curs Els éssers vius	Característiques dels grups estudiats en cursos anteriors			Els éssers vius i el seu ambient		Característiques generals dels éssers vius
5é curs El litoral marí	Invertebrats Vertebrats	Algues		La vida al litoral marí		Característiques comunes dels éssers vius marins
6é curs Classificació dels éssers vius	Síntesi i característiques dels principals grups d'éssers vius			Principals grups d'éssers vius que habiten els diferents ambients	Cicles biològics dels animals, vegetals i fongs	

A la nova seqüència es conservaven algunes de les unitats DIDÀCTIQUES que ja es realitzaven: "Animals que ens serveixen d'aliment" (abans "La granja"), "Els animals vertebrats" (abans "El zoo"), el bosc. I se'n van afegir d'altres de noves, que permetien completar el desenvolupament de les qüestions i idees-eix establertes.

On l'estratègia utilitzada s'ha mostrat més enriquidora ha estat a l'última fase ja que ha permès contrastar la seqüència elaborada amb la seva experimentació a l'aula. L'anàlisi conjunt dels esdeveniments va permetre aprofundir, des de la pràctica, conceptes tant importants com el d'aprenentatge significatiu i funcional, el paper de les idees prèvies dels alumnes al procés d'ensenyament, l'avaluació formativa, la importància de la interacció verbal amb els alumnes, la forma de presentar i orientar les activitats, la necessitat de relacionar els diferents tipus de continguts, i el paper dels objectius d'aprenentatge.

L'ajut proporcionat per l'assessor extern va variar en funció del moment de la intervenció. A la fase inicial va estar dirigit a centrar els objectius, elaborar el pla de treball, i proporcionar documentació per treballar els diferents temes. A les sessions de treball la intervenció estava orientada a centrar els problemes, proporcionar criteris per l'anàlisi de la pràctica, reconduir i sintetitzar

les discussions. A la segona fase, la intervenció es va dirigir a dinamitzar els plans de treball, revisar la feina realitzada per l'equip del centre, i clarificar els aspectes confosos o contradictoris. A l'última fase es va potenciar el treball autònom de l'equip, revisar la coherència de les propostes elaborades pels equips de cicle, i potenciar la producció de documents escrits.

3. VALORACIÓ DEL PROCÉS

Un primer aspecte a destacar és la forma d'organització adoptada pel centre, que ofereix un model molt funcional de coordinació: l'equip directiu coordina el treball d'etapa, l'equip d'etapa elabora les orientacions generals per a la planificació i els equips de cicle dissenyen les unitats didàctiques i fan el seguiment de l'aplicació a l'aula.

Una altra qüestió a ressaltar és el caràcter participatiu del grup, tant a l'hora d'intervenir en les reunions, com en el moment de realitzar tasques concretes. L'absència de "veus cantants" ha permès una discussió oberta, amb freqüents discrepàncies, i una actitud general de respecte envers les mateixes.

Al llarg del procés s'han produït diferents canvis en la composició de l'equip de mestres i de l'equip directiu. Malgrat aquestes circumstàncies s'ha sabut garantir la continuïtat adequada.

La valoració en relació a les sessions de treball és variada. El funcionament òptim s'ha donat quan les sessions han tingut una freqüència setmanal, no hi ha hagut dispersió en les tasques, i s'han alternat sessions amb presència de l'assessor i sessions sense ell.

El procés desenvolupat ha permès partir de l'anàlisi de la pràctica al centre, consolidar aquells aspectes que s'han considerat adequats i anar reconduint aquells que semblaven susceptibles de millora. Això ha proporcionat a l'equip una visió de conjunt de l'itinerari a seguir en els diferents cicles i uns criteris propis i compartits.

Referències bibliogràfiques

- DEL CARMEN, L. (1992a): Una propuesta práctica para analizar y reelaborar las secuencias de contenidos. *Aula* 10, 5-8.
- DEL CARMEN, L. (1992b): La seqüenciació de continguts en l'ensenyament de les ciències de la naturalesa. En GELI, Terradellas (Eds.). *Reflexions sobre l'ensenyament de les ciències naturals*. Vic: EUMO.
- DEL CARMEN, L. (1996): *El anàlisis y la secuenciación de los contenidos educativos*. Barcelona: Horsori.
- DEL CARMEN, L. (1996): L'elaboració d'una seqüència de lliçons. *Guix* 230, 43-48.
- DEL CARMEN, L., PEDRINACI, E. (1997): La secuenciación de contenidos: mucho ruido y pocas nueces. *Alambique* 14, 9-20.



BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ. DADES PERSONALS

Cognoms

Nom

Adreça

Població

CP

Província

Tel.

e-mail: (És imprescindible. Escriviu amb lletra molt clara)

Se subscriu a ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ.
L'abonament és anual i es farà per domiciliació bancària (en cas contrari, indiqueu-nos el procediment).

Necessitareu factura?:

Preu subscripció 2010: 15 euros, corresponent als números 28, 29 i 30.

Preus de números endarrerits: 6 € + 2€ despeses de tramitació.

.....
BUTLLETA DE DOMICILIACIÓ BANCÀRIA:

Nom i cognoms del titular

NIF

Entitat

Núm. de compte _ _ _ _ _

Senyor, li agrairé que atengui el rebut que anualment, els presentarà ACPEAP per al pagament de la meua subscripció a Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació.

Signatura

Data

Enviar a: ambitsacpeap@gmail.com (sense signatura)

O bé per correu ordinari a: ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA