

ÀMBITS

de Psicopedagogia

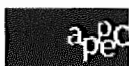
EDITA

**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.pangea.org/ambits



DIRECTOR

Joan Serra Capallera

CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós
Ramon Almirall Ferran
Eulàlia Bassetas Ballús
Jaume Forn Rambla
Carme Gisbert Ochoa
Dolors Gispert Sala
Tessa Julià Dinarés

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)
Ferran Sentís (ACPEAP)

Disseny i maquetació

Vicens Edu Ayma

Portada

Quim Domene

Il·lustracions

Jacques Tardi

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

ISSN 1885-6365

Preu: 5€

TARDOR 2009

SUMARI

ENTORNS D'ACTUALITAT

4. Editorial.
5. Centenari de l'afusellament d'en Ferrer i Guardia. **M. Carme Gisbert i Otxoa**

DEBAT PSICOPEDAGÒGIC

6. L'assessorament a l'alumnat amb dificultats de llenguatge.
Manuel Sánchez Cano

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

9. Comportaments perturbadors i serveis educatius. **Josep Amorós i Contra**
14. De la síndrome de l'adolescència normal a la necessitat d'atenció psicològica i psiquiàtrica en adolescents. **Albert Chamorro i Salvat**
18. L'optimització d'estructures i recursos del sistema com a eix de millora del model d'escola inclusiva. **Julio Aviñoa Pérez**
23. La pràctica de l'esport en les persones amb discapacitat. **Jaume Forn i Rambla**
26. Organització didàctica de la tutoria a l'etapa d'educació primària des de l'assessorament de l'orientació educativa.
Laura Villares Bermejo, José-Diego Vargas Cano
31. Reflexions psicopedagògiques i propostes didàctiques al voltant de la finitud. **Anna Nolla Casals**
34. Entendre i atendre la dislèxia a l'escola.
Isabel Escudero i Bat, Anna Garriga i Planas, Montserrat Martí i Vives
39. Lectura fàcil per a alumnat nouvingut. **Jaume Serra Milà**

ASSOCIACIÓ

44. **Associació Lectura Fàcil**

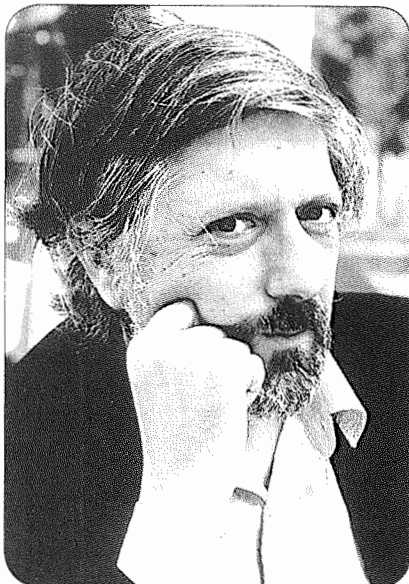
LLIBRES

45. Mare de déu quina escola. els mestres contra Franco.
M. Carme Gisbert i Otxoa
46. Del viure i del morir. **Concepció Poch**
46. En mi verso soy libre. Relatos 2009. **Teresa-Natàlia Gil i Bussalleu**

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació



JACQUES TARDI
(Valence, França, 1946)

Considerat un dels millors dibuixants de "bandes dessinées" europeu, va passar els seus primers anys a l'Alemanya de la postguerra degut a la carrera militar del seu pare. Aquest fet i les atrocitats de la Primera Guerra Mundial, en la que va participar el seu avi, han influït de manera determinant en la seva carrera, convertint-se en un dels principals temes seva obra de tota la.

Estudiant de Belles Arts a Lyon i més tard d'Arts Decoratives a París, Tardi va debutar com a dibuixant el 1969 a la revista *Pilote*, col·laborant amb *Jean Giraud*. El 1972 realitza la part gràfica de la sèrie *Rumeur sur le Rouergue*, amb guió de *Pierre Christin*, historieta que inaugura el cicle *Légendes d'aujourd'hui*, més tard continuat pel dibuixant *Enki Bilal*.

El contingut fortament antimilitarista de la seva obra fa que deixi la revista *Pilote* i que publiqui al diari *Libération* i posteriorment entri a formar part de la plantilla dels *Métal Hurlant*.

El 1976 comença a publicar la que és una de les seves obres cabdals, "*Les aventures extraordinaires d'Adèle Blanc-Sec*" (està previst que es converteixi en peli malauradament dirigida per Luc Besson). La sèrie, de marcat accent feminista, és un homenatge a la cultura fulletonesca.

Ha adaptat també al còmic novel·les de l'escriptor policíac *Leo Malet*, que tenen com a protagonista l'impagable detectiu *Nestor Burma*, o de *Daniel Pennac*. A il·lustrat també varies novel·les de *Céline* o *Jules Verne*.

El seu llenguatge gràfic dóna una gran rellevància a l'ambientació urbana en la que la ciutat de París es converteix en veritable protagonista de les seves històries.

La influència d'*Hergé* es fa evident en la posada en escena en la que l'entorn paisatgístic i arquitectònic acaba imposant-se a les pròpies figures.

EL CAMINAR DEL CRANC: ESTÀ PERDENT ENTITAT CIENTÍFICA L'ASSESSORAMENT PSICOPEDAGÒGIC A CATALUNYA?

Avui, considerar l'equipatge biològic del nen o de la nena com a únic element discriminador i explicatiu del seu desenvolupament i de les necessitats de suport i ajut d'aquest, resulta, si més no, una afirmació mancada de consens i pobrament fonamentada. De la mateixa manera, sense obviar, ni desconsiderar la empremta biològica, la importància dels entorns i del funcionament del nen/a, amb els suports adequats, en els entorns de vida, ens resulta clau no només per comprendre les seves necessitats sinó per ajustar la resposta i adequar els contextos de creixement[1].

Les capacitats, definides en relació a les habilitats adaptatives i als aspectes cognitius i d'aprenentatge, triangulen amb els entorns (casa, escola, comunitat...) i amb el funcionament en els mateixos. Són un dels vèrtex del triangle i no el nucli central de l'acció educadora.

Així entès, com assenyala Verdugo (1995), citat per Climent Giné (1997)[2], la intervenció psicopedagògica "en lloc de limitar-se a estudiar l'individu i a intervenir-hi, es planteja també la necessitat d'avaluar l'ambient en el qual està immers i d'intervenir-hi". La idea és clara, com ho és la dimensió i l'abast de la mateixa per a l'assessorament psicopedagògic. No només s'amplien els camps d'acció, sinó que la intervenció en els mateixos esdevé capdal.

En la mateixa línia, quan des del constructivisme es planteja la triangulació alumne-continguts-mestre, s'estableixen també els paràmetres d'acció d'una intervenció que a la lògica dels continguts a ser ensenyats i apresos i interacciona la lògica psicològica dels aprenents, les relacions de mútua influència entre subjectes (iguals, mestre...) i el context on aquestes interaccions es donen i que doten de significat a les mateixes. De nou les peces s'encallaven i defineixen un model d'assessorament psicopedagògic que, defugint de la casuística concreta, però sense oblidar aquesta, estableix tot un seguit de conseqüències psicològiques, pedagògiques, didàctiques per a una intervenció psicopedagògica contextualitzada, en la que tant l'acció educativa com a on aquesta té lloc esdevenen els seus eixos centrífugs.

En aquestes lògiques s'ha estat creant cultura científica i professional al Principat, però d'un temps ençà les directrius de l'administració educativa catalana semblen contradir aquests principis. Només cal estar amatent a com s'està configurant la intervenció als centres. En com es planeja aquesta, sota quins principis i amb quins perfils professionals. Avui, el retorn a les capacitats (a l'alumne com a eix central de l'acció, com a únic element explicatiu sobre el qual fer recaure la resposta de marcat accent "terapèutic i reeducatiu"), o la primacia de l'especialització dels continguts (la preeminència del saber disciplinar dipositat en l'expert) per sobre les necessitats i lògiques contextuais o psicològiques, recorden el retorn a l'enginyeria pedagògica o a la perspectiva assistència i clínica, com a garantia del bon quefer psicopedagògic.

L'aula, l'escola, la família..., allò que configura i condiona els processos d'ensenyament i d'aprenentatge escolar, però també educatiu com a terme més ampli que inclou a aquell, són, i haurien de continuar essent, els objectes i subjectes de l'assessorament psicopedagògic. Parcel·lar una intervenció que s'entén com a global, voler aïllar els elements que la configuren sense considerar l'entramat d'interaccions que configuren un tot, és diluir la potència d'un exercici professional que es sustenta en la valoració, l'assessorament i la resposta a les necessitats educatives dels alumnes en i amb els seus contextos de vida i aquells i aquelles que els integren.

[1] Definició de l'Associació Americana de retard mental de l'any 1992.

[2] GINÉ, C. (1997) El Retard Mental; a AAVV Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials

CENTENARI DE L'AFUSELLAMENT D'EN FERRER I GUÀRDIA



La commemoració del centenari de la Setmana Tràgica a Barcelona ha promogut el coneixement dels fets del juliol de 1909, fets que cal emmarcar dins dels canvis profunds en la societat espanyola i catalana d'aquells moments. S'ha parlat molt de la crema de convents però fins ara no s'havia analitzat o donat a conèixer la situació que va fer esclatar la revolta.

La Constitució monàrquica de 1876, mantenint un tracte de favor a l'Església catòlica, que amb una redacció no gaire clara facilitava el creixement d'instituts religiosos dedicats a l'ensenyament. Amb la llei de 19 de setembre de 1901 es pretenia reduir l'increment d'instituts religiosos sotmetent-los a associacions que havien de complir la llei general. Això va crear un clima tens a Espanya on es seguia defensant per una bona part de la societat benestant, una unitat religiosa que donés suport a la monarquia, unificant el poder.

Barcelona, en aquells moments patia una depressió econòmica que va durar fins a 1914. La industrialització s'havia dut a terme de forma patriarcal i els corrents que anaven influïnt en la creació d'una nova cultura no encaixaven. En l'àmbit religiós guanyava pas la indiferència. A Europa sorgien les escoles modernes, classificades d'atees pels conservadors. Al nostre país, creixien els sindicats i els moviments associatius de caràcter laic com una fórmula de resistència a una situació d'analfabetisme, de llargues jornades laborals, baixos salaris i elevada mortalitat infantil.

L'espurna que va fer esclatar la violència va ser el segon embarcament de tropes cap al Marroc el 18/7/1909. Tropes constituïdes per

soldats de classe treballadora que no podien pagar la redempció de 1.500 pessetes per lliurar-se'n i que eren enviats a la mort per defensar els interessos d'un consorci de societats mineres espanyoles que volien apai-vagar l'agitació de la mà d'obra indígena que s'havia amotinat per l'explotació que patien. Van multiplicar-se els actes contra la guerra i els sindicats van decretar una vaga pel 26 de juliol, vaga que va convertir-se en revolta. Fou una revolta de fort contingut revolucionari, amb contingut republicà federal, socialista i anarquista.

La guerra del Marroc, alimentada pel caciquisme i la monarquia va donar poder als militars "africanistes", que van posar les bases per al futur cop d'estat de 1936.

En mig d'aquesta situació, un lliurepensador, maçó, pedagog, republicà i anarquista, va defensar l'educació per aconseguir l'alliberament de les persones. Francesc Ferrer i Guàrdia fundador de l'Escola Moderna, nascut a Alella el 1859 i afusellat el 1909 acusat de ser l'ideòleg de la revolta.

Quina era la ideologia d'en Ferrer i Guàrdia?

Era la de fer una escola laica, lliure i crítica. Tenia com objectiu el racionalisme científic, basat en la raó i els fets demostrables. Aquests principis estaven presents en les programacions, en el dia a dia de l'escola, en la pràctica de sortides a les fàbriques i a la natura, en els llibres que s'editaven a l'escola, la correspondència escolar per compartir el que s'aprenia, en les revistes pedagògiques i xerrades destinades a les famílies i al professorat.

És el primer que introdueix la coeducació, la barreja de classes socials. Creu en el desenvolupament del potencial de cada persona. Creu en l'emancipació de les persones a través del coneixement, cosa que el poder mai ha facilitat. El laïcisme l'entén com una crítica a l'adoctrinament institucional de l'església de la mateixa manera que és crític amb l'Estat. Tota aquesta manera de pensar i de fer era impossible de treballar-ho a l'escola pública d'aquell moment. Les escoles públiques sovint eren ubicades a estables, hospitals, cementiris escorxadors... i els col·legis luxosos religiosos eren sols accessibles a la gent rica.

Per tot això va crear l'alternativa "l'Escola Moderna", escola inaugurada al carrer Bailén, 56 a Barcelona. Aviat van sorgir sucursals d'aquesta escola, unes 47, en altres llocs de Barcelona. L'Estat i l'Església van veure amenaçat el seu poder.

Ferrer i Guàrdia pensava que canviant l'escola, canviarem la societat i per això tenia clar que l'escola havia de formar persones lliures i crítiques, no ciutadanes i ciutadans sotmesos.

Aquest pensament era i és molt agosarat, però és veritat que l'escola s'ha de plantejar el perquè de l'educació i actualment les comunitats

educatives han de poder interrelacionar-se amb la societat perquè està demostrat que soles no aconseguiran la transformació.

A l'escola Moderna treballava de bibliotecari un jove anarquista, Mateo Morral, que el dia del casament del rei Alfons, va llençar una bomba dins d'un pom de flors. La parella reial es va salvar però van morir 15 persones del seguici nupcial. Per les autoritats aquesta va ser una ocasió perfecta, van acusar a en Ferrer i Guàrdia, van tancar poc a poc les seves escoles, la seva obra. Europa es va mobilitzar a favor del pedagog Ferrer i Guàrdia que va ser absolt però no va poder tornar a obrir les seves escoles. Va marxar a París, Londres i Brussel·les on va fundar la "Lliga internacional per a l'educació racional de la Infància" i des d'on seguia amb la seva editorial a Barcelona. Per problemes de salut de la família, torna a Barcelona, on va coincidir amb els fets de la Setmana Tràgica. El govern i el bisbat, van veure en la seva figura la personificació de les idees llibertàries que havien propiciat la revolta i va ser acusat d'haver-la fomentat i finalment després d'un judici "farsa", i sense escoltar el clam d'indignació que va arribar des de països d'Europa i Amèrica, va ser afusellat el 13 d'octubre de 1909, de peu per voluntat pròpia i dient les seves darreres paraules, "Sóc innocent! Que visqui l'escola Moderna".

L'any 1961, cinquanta anys després, en els textos escolars espanyols encara es podia llegir: "Semana Trágica (1909)... una semana de sangre en Barcelona y en otras ciudades de Cataluña. Organizador y jefe de esas maldades fue Francisco Ferrer Guardia, quien pagó con su vida una acción tan infame, ocasionando las vivas protestas de todos los artesanos del desorden, nacionales i extranjeros".

El 1911, s'erigeix un monument a Brussel·les a la seva memòria. El mateix any, el 29 de desembre, el Tribunal Supremo de Guerra y Marina exculpa pòstumament a Ferrer i Guàrdia de la seva responsabilitat en els fets de la Setmana Tràgica.

Actualment, a prop del Palau Nacional de Montjuïc de Barcelona, hi ha un monument rèplica del de Brussel·les. Abans havia estat a la plaça Urquinaona de la mateixa ciutat, però durant el franquisme el van fer retirar. Al peu del monument podem llegir "Barcelona repara amb aquest monument molts anys d'oblit i d'ignorància d'un home que va morir per defensar la justícia social, la fraternitat i la tolerància".

A Alella cada any es fan les "Jornades Ferrer i Guàrdia" d'Innovació Educativa. Actualment ja van per les vuitenes. Són d'accés lliure, per tant i sou convidats-des. Si entreu a la pàgina Web de l'ajuntament d'Alella podreu saber quins dies es fan.

M. Carme Gisbert i Otxoa
EAP Mataró

L'ASSESSORAMENT A L'ALUMNAT AMB DIFICULTATS DE LLENGUATGE

Diuen que les arrels mai no es perden i jo no puc perdre la meua trajectòria de psicopedagog d'EAP, tot i que els darrers anys de la vida professional hagin estat al CREDA. Tot plegat, es tracta de serveis educatius, que més enllà de les disquisicions sobre si l'un és específic i l'altre generalista, o si l'àmbit és comarcal, supracomarcal o de sector o altres més que es puguin posar sobre la taula, compartim un mateix espai, intervenim amb els mateixos alumnes i tenim (o hauríem de tenir) una actuació "matxembrada" en els centres. Aquest terme aniria més enllà de la coordinació o la col·laboració i ens posa en l'àmbit d'un context sistèmic en la que cada professional manté una actuació articulada amb l'altre, de manera que les diferents funcions que s'exerceixen es complementen en ares a uns objectius compartits.

En aquest article mirarem l'assessorament a l'alumnat amb dificultats de llenguatge des del punt de vista de la complementació dels diferents professionals que intervenen en el centre, principalment EAP i CREDA, CREDA i EAP, com a serveis educatius i dels professionals docents que cada cas hagi de menester. D'altra banda, pensem que l'assessorament a l'alumnat amb dificultats de llenguatge és una alternativa que ofereix estratègies d'ajuda a l'alumne en particular i que mira de potenciar el treball de la llengua oral a l'aula. En les línies que segueixen descriurem breument una experiència d'assessorament en les dificultats de llenguatge que hem dut a terme els darrers cursos amb l'objectiu de suggerir alguns aspectes organitzatius, eixamplar les fronteres de l'actuació i plantejar algunes reflexions crítiques.

UNA MIRADA A LA SITUACIÓ ACTUAL

Si donem un cop d'ull al panorama lingüístic – en general – que es divideix en determinades zones geogràfiques del nostre àmbit d'actuació, de seguida coincidirem que el nivell de competència lingüística és, com a mínim, preocupant. A falta d'un estudi que quantifiqui les mancances de manera més detallada, els professionals que es troben a primera línia de foc, expressen el seu desconcert davant la situació comunicativa i lingüística que troben a les seves aules; la qual cosa ens ha de plantejar el repte de

pensar en una actuació coordinada.

A banda de la situació plurilingüe que es viu en molts centres, una bona part de l'alumnat arriba amb una important manca d'estimulació de les funcions comunicatives que implementen el llenguatge a l'hora de regular el comportament, expressar necessitats, establir contacte amb les persones de l'entorn, preguntar, saludar, fer demandes, entendre – de vegades – les més senzilles normes de funcionament dins l'aula, respondre a l'interlocutor, etc. Tanmateix, l'acompanyament que suposa el llenguatge en els processos de descoberta del món que ens envolta, denominar els estímuls amb els quals ens relacionem a diari o les accions que duem a terme, establir relacions de significat entre els diferents aprenentatges, etc., tot sovint és molt escàs. El desenvolupament de la comunicació i el llenguatge comença a la llar i, a partir de l'entrada al centre, ambdós entorns sumen les seves influències per ajudar-lo a créixer. No obstant; de vegades el centre ha d'assessorar els interlocutors de l'entorn familiar per a ajudar-los a descobrir les immenses possibilitats d'estimulació que hi ha en les interaccions quotidianes i tibar perquè les facin efectives.

D'altra banda, la tendència al treball de "fitxa" segueix sent massa freqüent a moltes aules d'Educació Infantil i davant la realitat de trobar-se amb una bona colla d'alumnes que no parlen, que ho fan amb moltes dificultats o que tenen una pronúncia que no s'entén, es mira cap al CREDA cercant en el treball logopèdic l'estimulació lingüística que no han tingut o potser no tenen en altres àmbits. Tot sovint la demanda d'atenció logopèdica també és un crit d'auxili – del tot comprensible – davant el panorama del seu alumnat. Tot i això; en el supòsit que es disposés de la quantitat necessària de logopedes com per a atendre totes les dificultats, això equivaldria a logopeditzar l'adquisició del llenguatge i no crec que aquesta sigui la solució. Pensem que l'entorn de l'aula és i ha de ser el principal motor de l'aprenentatge i del desenvolupament de les competències comunicatives i lingüístiques. En aquesta via ens hem d'implicar tots – començant per l'administració – una mica més.

L'afirmació que no totes les dificultats lingüístiques s'han d'enfocar des del tractament logopèdic, necessita determinades matitzacions que – sense tancar el tema ni molt menys – intentarem enfocar en les línies següents. Segur que assentim amb el fet que no totes les dificultats lingüístiques necessiten una intervenció específica;

d'acord. El que passa és que l'alumnat amb dificultats existeix. El problema és com es gestiona aquesta situació.

Anem ara a esbossar molt breument el procés d'atribució de l'atenció logopèdica a l'alumnat amb trastorn de llenguatge. A la demanda d'atenció logopèdica que fa l'EAP, segueix una primera avaluació per part del CREDA que diferencia entre retard i trastorn i atribueix un comportament lingüístic. Hi ha uns criteris i procediments establerts i aprovats pel Departament d'Educació que ajuden a dilucidar si les característiques d'un alumne concret són creditors d'atenció logopèdica i quina prioritat ocupa dins el conjunt de demandes presentades. Un cop fet aquest laboratori procés, una part de l'alumnat no són considerats creditors d'atenció logopèdica, per tant no disposaran d'aquest servei. La major part de l'alumnat que han presentat demanda, tenen un perfil que els fa creditors de l'atenció logopèdica específica. No obstant això, alguns alumnes d'aquest darrer grup no disposaran d'aquesta atenció per manca de professionals i queden en "llista d'espera".

A propòsit, i només a tall de reflexió; com d'allunyats del discurs d'escola inclusiva queden els termes: "llista d'espera", donar "d'alta o de baixa" del servei, "presentar una demanda", etc. Fins i tot el terme "dictamen" – en el seu significat real – com d'antagònic es mostra respecte la funció de l'assessorament!. Tot i que puguem entendre el sentit amb el que els fem servir, es tracta d'un manlleu de termes, i potser de conceptes, procedents d'altres àmbits que se situen fora del context educatiu.

Reprenem el fil del que anàvem descrivint i tornem a la discussió del que es considera creditor d'atenció logopèdica. Les dificultats comunicatives i lingüístiques no es poden limitar al binomi retard – trastorn. Acceptar aquesta dicotomia voldria dir que allò que no correspon a un trastorn o retard de llenguatge, s'hauria de considerar com a "normal". L'ASHA[1] parla de retard, trastorn i diferència que defineix com a una variant del sistema lingüístic utilitzada per grups o individus que reflecteix i està determinada pel fet de compartir factors regionals, socials, culturals o ètnics. Aquesta variació no és, de cap manera, un trastorn de llenguatge (ASHA, 1993a, p. 41). En certa manera, el concepte de diferència recorda els postulats de Bernstein[2] que remunten cap al 1958, segons les quals, diferents grups socials utilitzen un codi

lingüístic particular i tenen un ús del llenguatge propi que s'evidencien en el tipus d'estructura de frase, lèxic que es fa servir, ús simple i repetitiu de conjuncions, determinades característiques de pronúncia etc. Anys més tard, Tuson (1994) en un article intitulat: "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso", fa una incursió sociolingüística i descriu i actualitza aspectes dels usos diferenciats dins una mateixa llengua.

Pel que fa a la situació dels nostres centres i el procés d'atenció logopèdica, no podem considerar com a trastorn de llenguatge les diferències que s'atribueixen a un ús del llenguatge que no segueix els aspectes formals del llenguatge "normatiu", com per exemple el codi lingüístic de determinats grups ètnics, les variants de les diferents procedències de l'espanyol, etc. Això no vol pas dir que no calgui una feina específica sobre les habilitats expressives, el desenvolupament de la fonologia, el domini del lèxic i de les implicacions semàntiques en la llengua vehicular dels aprenentatges, etc.

Tanmateix, tampoc es poden considerar un trastorn de llenguatge les dificultats - de tot tipus - que provenen del desconeixement de la llengua del país d'acollida, en el cas de l'alumnat d'incorporació tardana. L'ASHA (2000)[3] considera que cal dos anys de contacte sistemàtic amb la llengua per a un aprofitament adequat de la llengua vehicular del centre. De fet, recomana no iniciar una intervenció de teràpia del llenguatge anterior a aquest període de temps.

A l'àmbit de la intervenció lingüística, en un sentit ample, a més del CREDA, l'escola compta amb altres professionals les funcions dels quals tenen molt a veure amb el desenvolupament del llenguatge, com són els professionals del LIC i la figura del/la MALL en alguns centres. Ja sabem que aquests serveis i aquests professionals s'han creat amb un perfil concret i determinat. No obstant això, no es podria mirar la manera de "matxembrar" les funcions dels professionals i dels serveis que bàsicament han d'ajudar a desenvolupar les competències lingüístiques? S'ha creat alguna comissió, equip de treball o equivalent que faci propostes de com aprofitar els sabers i l'experiència dels diferents àmbits professionals? Hem de continuar dient a les escoles que demanen la nostra ajuda: jo em limito a sords i trastorns de llenguatge, a mi m'han creat per a..., etc? Segur que hi ha moltes més preguntes a fer-se en el sentit de no anar a l'escola amb missatges tancats que vinguin a dir: aquests són els meus límits.

L'ASSESSORAMENT A LES DIFÍCULTATS DE LLENGUATGE DES DEL CREDA

Des de fa quatre cursos, venim organitzant al nostre - ara extint CREDA COMARQUES I - un assessorament adreçat a l'alumnat que per diverses causes no tenen atenció logopèdica directa. Aquest assessorament ha tingut com a objectiu donar suport al professorat que tenen alumnes amb dificultats de llenguatge que no s'han considerat creditors d'atenció logopèdica o que han quedat en l'anomenada "llista d'espera". No obstant això, les activitats que es mobilitzen no s'aturen en atendre les necessitats d'un alumne en concret, sinó que tenen una mirada inclusiva en potenciar el treball de la llengua oral a l'aula.

Pel que fa al procediment dut a terme, hem pensat que l'assessorament s'havia de fer conjuntament amb l'EAP. Així, l'activitat s'organitza amb el professional que dona atenció al centre. S'intenta d'anar al centre el dia que el professional hi assisteix habitualment. En general, aquest dia, l'escola ja compta amb espais per a les reunions pertinents entre els professionals. D'altra banda, la realització conjunta de l'assessorament a més de reforçar la imatge d'actuació coordinada, garanteix que hi hagi una continuïtat dels acords presos en aquesta trobada i que es puguin dur a la pràctica els suggeriments que s'ha parlat.

Per a l'assessorament es compta amb la informació prèvia que es troba descrita al full de demanda i l'actualització d'informació que tenia lloc en la conversa amb el professional de l'EAP. Tot i això, gairebé sempre, es fa una observació "in situ" d'una situació educativa de l'alumne, ja sia en situació de petit grup, amb la mestra de suport o en el context de l'aula. L'objectiu d'aquesta observació és actualitzar el moment de comunicació i llenguatge que es dona el mateix dia que s'ha de fer l'assessorament i de retruc, el tipus d'interacció que es manté en aquestes activitats.

Qui hi participa en els assessoraments? A més dels professionals de l'EAP i del CREDA, es pensa que per part del centre s'ha de comptar amb la presència dels professionals que més directament es relacionen amb els alumnes que són objecte de l'assessorament. No pot faltar mai el mestre tutor o la mestra tutora, que fa de pal de paller de les diverses intervencions que s'hagin de dur a terme amb un alumne concret. A més, es demana la participació dels professionals que tenen actuacions sistemàtiques

amb aquests alumnes com poden ser els professionals de suport o mall.

Així, la majoria de vegades l'assessorament es converteix en una sessió de treball amb la participació dels psicopedagogs del CREDA i de l'EAP, com a professionals dels serveis educatius i els diferents professionals docents del centre que estan més directament implicats en la situació plantejada. En aquesta sessió s'estudien els recursos, estratègies o/i activitats que es poden posar en pràctica, així com els criteris d'avaluació de les mateixes.

Els tres primers cursos, l'assessorament als centres s'ha dut a terme per part del psicopedagog del CREDA. El darrer curs, s'ha pensat que calia intensificar l'experiència i que una logopeda de cada zona pogués dedicar un matí setmanal a l'assessorament a cada subzona. Les logopedes de les diferents zones, i el psicopedagog del creda s'han constituït en grup de treball per a dur a terme un seguiment continuat de la tasca d'assessorament al llarg del curs. Pensem que aquesta iniciativa s'ha d'intensificar, ja que facilita que l'atenció que es presta als centres sigui més constant i es mantingui un fil conductor en les orientacions que es mobilitzen. D'altra banda, la constitució de les logopedes de zona en un equip de treball, ajuda a compartir criteris, estratègies i formes d'abordatge de l'assessorament.

Si es fa una avaluació de l'efecte d'aquesta tasca al llarg dels diferents cursos, es poden descriure les següents consideracions:

- Els centres senten que reben una atenció d'un altre nivell. Es trenca la consideració de tenir atenció logopèdica o no tenir-ne. Com a mínim, s'ha creat un espai en què es poden sentir escoltats, es pot parlar de les dificultats que tenen i es parla de les possibilitats realistes d'intervenir a partir dels recursos del centre.
- Això incrementa la possibilitat d'implicació dels professionals que tenen alumnes amb dificultats de llenguatge en les actuacions necessàries per a ajudar-los a desenvolupar les seves competències. Trencar la tendència a delegar responsabilitats i pensar que si no actua un especialista no hi ha res a fer; és d'allò més positiu.
- Es comparteix una visió sobre les dificultats comunicatives i lingü-

ístiques de l'alumnat. De vegades, la demanda d'atenció es pot deure a un sobre dimensionament de les dificultats que presenta. D'altres cal situar l'objecte de la preocupació dins un nivell evolutiu concret. Aleshores, quan després d'una observació es poden concretar les dificultats en els diferents aspectes: comunicació, llengua i parla, i es pot aprofundir en cadascun d'ells i trobar punts en comú de com enfocar la feina i les tasques que es poden dur a l'aula.

- Es veu que, amb independència de la intervenció logopèdica, a l'aula també es poden fer coses. No tot el treball es redueix a tenir logopeda o no tenir-ne i encara menys al plantejament reduccionista que ha perdut un any per manca d'atenció logopèdica.
- L'assessorament es planteja de fer-ho conjuntament amb l'EAP, amb la finalitat de visualitzar una actuació conjunta en relació al centre i compartir entre els diversos professionals un mateix concepte, amb els matisos que calgui fer, de la situació educativa.
- A més de les estratègies que es plantegen en relació a un cas concret, tot sovint es parla de com generalitzar-les a propostes més amples d'estimulació de la llengua oral a l'aula, com p.ex., crear tallers o racons d'estimulació de llengua, organitzar petits grups de conversa, dinamitzar el que representa l'activació de coneixements previs del tema nou que s'ha de començar, etc.
- Quan els assessoraments s'han dut a començament de curs, s'ha pogut replantejar les funcions o/i la incidència dels professionals de suport o MALL cap a prioritzar determinats aspectes d'atenció.
- A nivell de la zona d'influència del CREDA, s'ha constatat que al llarg dels 4 anys que s'ha donat aquest tipus d'assessorament, s'han incrementat les activitats d'estimulació de llengua oral a les aules en diverses formes, com p. ex., grups de conversa, tallers d'expressió oral i altres activitats.

DARRERES CONSIDERACIONS I PROPOSTES

Encara que al llarg del text s'han deixat veure algunes consideracions, a tall de resum esmentaríem que:

- És urgent un replantejament del treball de la llengua oral a l'aula en el que es prioritzin les competències comunicatives de l'alumnat. Aquest replantejament ha d'anar més enllà d'una declaració d'intencions i concretar-se en la incorporació de l'oralitat com a metodologia de treball.
- Aquest aspecte pot necessitar la revaloració del paper del docent com a interlocutor competent que escolta, dona informació de retorn adequada, aplica estratègies lingüístiques en les seves intervencions, potencia activitats d'expressió oral, respon de manera contingent a les necessitats de l'alumnat, etc.
- La funció d'interlocutor competent es pot potenciar des d'activitats de formació o/i assessorament.
- L'exercici d'aquesta funció s'ha de complementar amb els suports professionals necessaris amb la finalitat d'arribar a les necessitats dels diferents alumnes.
- Cal plantejar una actuació coordinada ("matxembrada") dels diferents professionals i serveis que tenen, dintre de les seves funcions específiques, l'objectiu de millorar les competències comunicatives i lingüístiques de l'alumnat. Aquesta actuació pot sortir, com sempre, a iniciativa dels professionals interessats. No obstant això, seria necessari que sortís a iniciativa institucional.
- També s'ha de pensar decididament en ampliar l'àmbit d'intervenció dels serveis educatius que, fins ara, actuen majoritàriament "face to face" amb l'alumne.
- S'ha de pensar, de la mateixa manera, en altres modalitats d'atenció que permetin l'agrupament d'alumnes que tenen necessitats lingüístiques semblants a partir d'intervencions que combinin

l'atenció individual amb sessions compartides amb altres alumnes del seu grup classe.

Manuel Sánchez Cano
CREDA de la Catalunya Centre

Notes:

- [1] American Speech – Language – Hearing Association
[2] A public language: some sociological implications of a linguistic form
[3] Guidelines for the Roles and Responsibilities of the School- Based Speech- Language Pathologist (2000)

Referències bibliogràfiques:

- Nota: Només es referencien les notes que surten a l'article i un parell de textos que potenciaríen l'enfocament que es vol donar.
- ASHA (2000) Guidelines for the Roles and Responsibilities of the School- Based Speech- Language Pathologist (2000)
- Bernstein, B (1958) A public language: some sociological implications of a linguistic form.
- Sanchez-Cano, M (1999) Aprent i Ensenyant a Parlar. Lleida. Ed. Pagés.
- Sánchez-Cano, M (et alii) (2009) La conversa en petits grups a l'aula. Barcelona. Graó.
- Tuson, A (1994) Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo. Signos. Teoría y práctica de la educación. Nº 2, 30-39



COMPORTEMENTS PERTORBADORS I SERVEIS EDUCATIUS

Josep Amorós i Contra

SEETDIC Barcelona Ciutat - CEEM Vil·la Joana

RESUMEN

En el ámbito educativo hay cierto consenso en considerar que en los últimos años en la escuela se ha producido un aumento de los conflictos que ponen en cuestión la convivencia y la autoridad del maestro, y que este hecho está, en parte, relacionado con la presencia cada vez más numerosa de alumnos que presentan trastornos en su conducta. En este artículo se intenta reflexionar sobre algunas cuestiones que nos pueden ayudar a entender este fenómeno. El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya decidió crear hace 2 años unos Servicios Educativos Específicos para alumnos con Trastornos del Desarrollo y la Conducta (SEETDIC) como un instrumento que pudiera ayudar a los Servicios Educativos de Zona (especialmente a los EAP) y a los docentes de las escuelas en su trabajo con estos alumnos y los conflictos que comportan. Explicaremos las características de estos servicios y sus funciones. También se hacen algunas reflexiones a partir de l'experiencia de trabajo conjunto con los EAP: sobre la tipología y contenido de las demandas, sobre el asesoramiento y sus contradicciones, estrategias...

ABSTRACT

Over the last few years an increase of conflictive behaviour has been apparent in the area of education which put in question the relationship between pupils and teacher and the teacher authority of the teacher themselves. It is thought that this fact is due to increasing number of pupils who suffered behaviour disorders. This article intends to reflect on certain questions that could help us to understand this phenomena.

Two years ago the Education Department of Generalitat of Catalunya decided to create a special aid group (SEETDIC) for pupils with development and behaviour disorders. This group offers support to the Educational Services of each district, specially EAP (Psicopedagogical Teams), and teachers in the schools who deal with this afford mentioned pupils and the conflicts that arise in the class. The characteristics of the services and functions of SEETDIC will be explained in the following text.

This article also reflects on the working experience of SEETDIC and EAPs concerning: the type and contents of the requests made by the schools, the assesment and findings, strategies used...

1.

En els darrers anys hi ha la convicció que a l'escola hi ha hagut un gran augment d'un conjunt de conductes que dificulten la convivència i dur a terme el projecte educatiu: conductes violentes, desafiament de l'autoritat dels docents, pèrdua d'interès per tot allò que l'escola ofereix, intolerància a l'avorriment i a la frustració, greus dificultats en relació a l'esforç que representa aprendre... Aquest fet, real, però que també forma part d'un cert imaginari social, no deixa de reflectir allò que es produeix més enllà de l'escola.

El funcionament psíquic del subjecte, el malestar que sent i la seva conducta respon a allò que ha viscut, és a dir a la seva biografia, però també a les condicions de l'època en què viu, cal aleshores que ens preguntem per les condicions socials de l'època actual, perquè són les que ens poden ajudar a entendre les situacions i conflictes que es produeixen a les nostres escoles.

Des de disciplines com la sociologia se'ns diu que s'han produït canvis molt importants en aspectes fonamentals en les formes d'estar en el món, de relacionar-se i de construir la pròpia vida, i que alguns dels més significatius són:

- **El llaç social i les crisis identitàries:**

Dubar (2002) diu que hi ha hagut una transformació de la naturalesa del llaços que organitzen els vincles socials. S'han produït crisis identitàries i els modes d'identificació han canviat ja que actualment són molt més variables, efímers i proporcionen identifications que es plantegen com a provisionals. Aquests canvis han aparegut en els camps de la família, la relació entre els sexes, el treball i les relacions professionals, la política i les relacions amb les institucions.

Actualment cal construir-se una identitat personal i una de les

vies per accedir-hi és la resistència als etiquetatges, la injustícia o l'assignació a un destí. Algunes formes de violència i transgressió a l'escola poden ser interpretades en aquest sentit doncs hi ha alumnes que només poden accedir a la subjectivitat a través de la resistència, la indisciplina...

- **Processos d'individualització**

Per la seva part Beck (2003) explica com l'individu contemporani es caracteritza per haver d'escollir constantment, mentre que les generacions anteriors no ho havien de fer. Està obligat a viure en un ambient de risc en què els coneixements i els canvis vitals són precaris, està en permanent incertesa.

Els riscos i les contradiccions es segueixen produint a nivell social, però la necessitat d'enfrontar-s'hi s'ha individualitzat, o sigui que als cada cop més nombrosos riscos de la vida s'hi ha de fer front en soledat i que en la societat occidental individualitzada s'han de buscar solucions individuals a contradiccions sistèmiques.

- **Desintegració de les estructures tradicionals**

La individualització també significa la desintegració i fragilització de formes socials existents (les categories de classe, els rols de gènere, la família...). Els canvis en les estructures que regulen la vida, la debilitació de l'autoritat patriarcal i la desestabilització dels rols socials i sexuals generen noves angoixes.

- **Canvis en els models d'identificació**

Els mitjans de comunicació són fonamentals en la construcció de la realitat. La cultura de masses ens imposa uns modes d'identificació determinats, dificulta la construcció quotidiana i col·lectiva d'una realitat compartida, tenen un paper fonamental en la configuració de l'imaginari col·lectiu de les societats avançades, en la socialització dels infants i ha potenciat el valor de la imatge, de

la representació visual i de l'estètica per sobre de la paraula i el contingut.

Tots aquets elements han comportant **canvis significatius en la producció de la subjectivitat actual**. Alguns dels seus trets són:

- Apareixen noves formes d'individualisme caracteritzades pel seu narcisisme i hi ha una prioritització d'allò individual sobre el col·lectiu (Lipovetsky, 2002).
- Hi ha un augment del que Winnicot (2003) anomenava el sentiment de vida de desposseïció, de no tenir valor per l'altre... amb el que això implica d'augment de la insatisfacció, del malestar.
- Els sentiments de vergonya i del pudor han donat pas a una gran desinhibició i l'afecte predominant és l'angoixa.
- Hi ha una relació nova dels subjectes amb el temps. Hi ha una substitució de la noció del temps que incloïa l'espera com un moment ineludible en la consecució d'objectius. La instantaneïtat és constitutiva del funcionament social i individual modern (Ubieto, 2004).
- Hi ha una nova ètica i lògica social permissiva i hedonista i tot el que significa esforç i disciplina s'ha desvaloritzat en benefici del culte al desig i de la seva realització immediata.
- Hi ha una caiguda de l'autoritat simbòlica i les prohibicions simbòliques queden substituïdes per ideals imaginaris (èxit social, bellesa...).
- On abans hi havia ideals ara hi ha els objectes de consum. Els desitjos i els ideals són forçats per les necessitats del mercat.
- La jerarquia en les relacions personals, socials y familiars ha donat pas a una horitzontalitat de la relacions, present en tots els àmbits.
- L'educació permissiva i la socialització creixent de les funcions parentals fan difícil la interiorització de l'autoritat familiar i en la família es manifesta com impotència, desposseïció i dimissió educativa.

2.

El que hem anomenat comportaments pertorbadors (Castejón i Prieto Coords.,2007) no responen a una entitat clínica definida sinó a una multiplicitat de registres en què molts cops hi ha un cavalcament simptomàtic el que dificulta el diagnòstic diferencial, però en què és important diferenciar entre :

- **Trastorns del comportament associats a:**
 - a. Trastorns generalitzats del desenvolupament (TGD): trastorns de l'espectre autístic i psicosis infantils, desenvolupaments disharmònics...
 - b. Trastorns mentals de la segona infància i adolescència (TM): psicosis secundàries, trastorns afectius, patologies límit...
- **Trastorns de conducta:**
 Infants i adolescents que presenten un estil de vida, de relació i de convivència que constitueix una manera de ser, un estil de fer, uns trets del caràcter... Els factors que intervenen en la seva gènesi tenen una dimensió social, relacional i social. En alguns casos és reactiu a esdeveniments o circumstàncies vitals que generen malestar i dany emocional, però en què la conducta reactiva pot

tendir a cronificar-se. Cal entendre doncs el trastorn de conducta com l'expressió d'un malestar personal, d'un patiment psíquic i de dificultats d'estar en el món.

A partir d'aquesta diferenciació podem pensar que l'augment de les conductes i malestars a l'escola de les que abans parlàvem estarien, al menys en part, relacionats amb els canvis socials i en els seus efectes en com els nostres infants construeixen la seva subjectivitat, la manera d'estar a l'escola (el món) i de relacionar-s'hi.

3.

Una de les respostes que ha donat el Departament d'Educació a la comunitat educativa, en les seves dificultats creixents per dur a terme la seva tasca per l'augment continuat del nivell de conflictivitat als centres, és la creació fa 2 anys dels **Serveis Educatius Específics per a alumnes amb Trastorns del Desenvolupament i de la Conducta (SEETDIC)** dels que actualment n'hi ha quatre d'actius (Girona, Vallès Occidental, Baix Llobregat i Barcelona Ciutat).



La posta en marxa d'aquests serveis no ha estat exempta de dificultats i d'una certa controvèrsia tant en el si de l'administració com entre professionals dels serveis educatius i tenia a veure tant amb qüestions d'oportunitat (pressupostària...) com quant al model. En aquest sentit, en algun moment s'ha plantejat com a models i alternatives possibles:

- Proporcionar formació suficient en aquests temes als professionals dels EAPs, el que feia innecessària la creació de nous serveis.

- Adscriure a cada EAP un professional especialitzat.
- Crear serveis específics.

En tot cas l'opció que pren el Departament d'Educació és la de crear serveis específics les funcions dels quals són complementàries a les de l'EAP amb els quals han de treballar en estreta col·laboració.

4.

Cada un dels SEETDIC existents té el seu propi tarannà que té a veure amb les característiques del territori i amb la pròpia història de l'equip, però les seves funcions genèriques són, a partir de les instruccions del Departament, oferir suport i assessorament als professionals del món educatiu (professionals dels serveis educatius i docents dels centres) en el marc de la inclusió escolar, intervenir amb els alumnes i les seves famílies, coordinar-se amb altres recursos educatius, de salut mental i serveis socials i contribuir a la formació i actualització dels professionals dels serveis educatius i del professorat.

Els quatre nivells en què s'articulen les seves funcions, així com els objectius i procediments, varen ser definits en les seves línies generals pel Departament en el moment de la creació dels serveis.

- **Nivell I: Col·laboració i assessorament als professionals dels serveis educatius generals i específics:**

Col·laborar en la identificació i en l'avaluació de les necessitats de l'alumnat amb Trastorn generalitzat del Desenvolupament (TGD), Trastorns de la Conducta (TC) i Trastorn Mental (TM) en el seguiment de l'evolució de l'alumnat i en l'orientació a les famílies i donar suport als serveis educatius en la implantació de mesures educatives i psicosocials per a l'atenció a aquest alumnat.

- **Nivell II: Intervenció en els centres:**

Aportar elements que contribueixin a incrementar la comprensió i la sensibilitat de l'equip docent vers la problemàtica i necessitats dels alumnes amb TC, TM i TGD., assessorar als centres (equip directiu, comissió d'atenció a la diversitat, equip de cicle, claustre...) en la prevenció i planificació de la resposta educativa, orientar estratègies per a l'atenció a aquest alumnat i donar suport al professorat en la implantació de mesures educatives...

- **Nivell III: Intervenció amb l'alumnat i atenció/ orientació a les seves famílies:**

Formalment l'objectiu és identificar i avaluar les necessitats educatives especials de l'alumne i fer-ne el seguiment, a la pràctica, en la immensa majoria dels casos, la intervenció consisteix en fer observacions en grup a diferents espais de l'escola amb l'objectiu de recollir informació sobre el seu funcionament i el del grup per tal de poder aportar material per a l'assessorament i elements que ajudin al diagnòstic de la situació.

Amb les famílies els objectius són ajudar-los a entendre les dificultats en relació al fill, oferir pautes i ajudar a capacitar-los, fer de mediadors quan hi ha situacions enquistades o de conflicte en la relació escola-família, acompanyar-los en la derivació a altres recursos específics.

- **Nivell IV: Treball en xarxa i coordinació amb altres serveis (salut mental, educatius...):**

Col·laborar en el treball en xarxa amb institucions i entitats socio-comunitàries per establir criteris d'actuació comuns i coordinats i

avaluar la tasca conjunta, coordinar-nos amb els professionals dels CSMIJs i altres serveis de salut mental, col·laborar en la derivació i retorn de l'alumne quan es faci necessari un canvi d'escolarització (educació especial, UEC) o calgui un recurs de salut mental: Hospital de Dia, Unitat de Crisi per a Adolescents (UCA)...

En qualsevol cas tant les intervencions individuals amb alumnes i llurs famílies com el treball en la xarxa sempre es realitzen a partir de la demanda de l'EAP i l'escola com a conseqüència del treball de reflexió conjunta, ja que entenem que, si no hi ha raons que aconsellin la nostra intervenció, aquesta tasca és competència de l'EAP i el centre.

La durada, freqüència i prioritització de les intervencions és molt variable i depèn de les característiques de la demanda, del perfil dels alumnes o de la disponibilitat i característiques del centre.

5.

La nostra intervenció, en el sentit més ampli, es configura a partir de la demanda. Demanda que en un primer moment, segons el disseny del circuit proposat pel Departament, és vehiculitzada pels EAPs, això significa que els centres no poden fer demandes directament al servei.

En el cas que la demanda sigui d'intervenció en el centre el disseny es realitza de manera conjunta amb l'EAP i aquest segueix sent referent del cas independentment del nivell d'intervenció. És a dir nosaltres en cap cas substituïm a l'EAP en les seves funcions i competències, sinó que en som complementaris.

La demanda en últim terme ha de ser sostinguda pels usuaris de la nostra intervenció, ja sigui l'EAP, els centres educatius o els alumnes i les seves famílies. En aquest sentit la funció d'assessorament als centres, que és una de les fonamentals del nostre servei, només té sentit en la mesura en què hi ha professionals que creuen que la nostra intervenció els hi pot ser útil i estan disposats a treballar i reflexionar de manera conjunta amb nosaltres.

Alguns dels trets que podríem destacar en les demandes al servei en el temps que portem de funcionament són:

- Hi ha més demandes de primària que de secundària. Una possible interpretació d'aquest fet és que no es produeix perquè el nivell de conflictivitat hi sigui superior sinó perquè a criteri de l'EAP les possibilitats de fer una tasca preventiva i al mateix temps eficaç en la resolució dels conflictes és més possible a primària i que, en alguns casos, la disponibilitat dels centres respecte a la intervenció del nostre servei i a la tasca de reflexió conjunta, és superior a primària que a secundària.
- Els Trastorns de Conducta són el perfil predominant.
- Malgrat en la majoria de les demandes hi ha identificat un alumne problemàtic que és qui desencadena el conflicte, en moltes d'elles la problemàtica és molt més àmplia i té a veure amb dinàmiques molt alterades en una classe, malestar i conflictes en els equips docents que les conductes disruptives posen en primer pla o dificultats en relació a la família de l'alumne i a d'altres famílies.
- El que hem pogut observar en la nostra pràctica és que

en algunes ocasions la base del problema està més del cantó del docent i de l'equip que en la gravetat del trastorn i de la simptomatologia de l'alumne. Els factors que ho produeixen són de diversos ordres: manca d'experiència, dificultats personals, la seva concepció del fet d'educar i com s'ha de dur a terme, equips amb conflictes (explícits o larvats) que fan que el docent se senti poc acompanyat i sense poder treballar en equip... Quan aquesta situació es produeix, ens planteja interrogants, de vegades gens fàcils de resoldre, sobre quins han de ser els límits de les nostres intervencions.

6. PERÒ QUÈ ENS DEMANEN ELS PROFESSIONALS DELS EAP?

Com dèiem abans, en la immensa majoria dels casos, assessorament al centre. Malgrat els nostres oferiments i propostes de fer un treball de reflexió conjunta que contribueixi a millorar la intervenció del professional de l'EAP (el que seria el Nivell I), sembla que aquest és un treball que no senten com a útil o, en tot cas, que no prioritzen. A aquest nivell apareix una contradicció entre l'encàrrec que ens fa l'administració, que cal prioritzar l'assessorament als EAP, i el que nosaltres sentim que ens demanen els EAP.

Per què els EAP demanen el que demanen? Una primera conclusió a la que es pot arribar és que qui planteja més conflicte a l'EAP no és l'alumne, per més problemàtic que sigui, sinó la interrelació d'aquest alumne amb el centre.

I sense voler ser exhaustiu ens sembla que això té a veure amb:

- L'alt grau d'estrès personal i institucional que comporten a les escoles les manifestacions del malestar d'aquests alumnes.
- La percepció per part dels professionals dels EAPs que hi ha docents incapaços o gens disposats a treballar amb aquest tipus d'alumnes, equips directius poc sensibles i col·laboradors, dinàmiques institucionals poc sanes, i manca de temps i espais de reflexió...

Aquests factors fan que el treball de l'EAP a l'escola sigui, en relació a la problemàtica que comporten aquests alumnes, difícil i molts cops poc gratificant.

7. EN QUALITAT DE QUÈ ENS DEMANA L'EAP?

Les raons que ens donen quan se'ns demana un assessorament a una escola són de dos ordres:

- Per la nostra *expertesa* en el tema. Se'ns suposa un saber sobre els alumnes amb problemàtica conductual i que nosaltres sabem què cal fer.
- Per la nostra major *estranyesa* (en el sentit d'exterioritat) en relació a l'escola.

Malgrat el que podria semblar a primera vista, la nostra expertesa en la problemàtica conductual en molts casos no és la raó principal per la que se'ns demana intervenir. Hi ha casos en què el nostre valor ve donat més per la nostra exterioritat al centre que pel fet d'estar etiquetats com experts en el tema i ho justifiquen dient: si hi sou vosaltres serà més fàcil parlar-ne, en podrem parlar d'una altra manera, us faran més cas... És a dir, el valor i els efectes de la nostra paraula poden, en ocasions, no tenir tant a veure amb la pertinença del nostre discurs, sinó amb la posició en què se'ns col·loca per part dels docents: aquells dels que se suposa que en saben

d'allò que els hi passa i què cal fer amb els alumnes que presenten problemes en la seva conducta.

Aquest fet ens col·loca davant d'una doble impossibilitat / contradicció:

- A nosaltres: en la mesura en què som col·locats en la posició del que sap, s'espera de nosaltres solucions, receptes... que no estem en condicions de donar, entre altres raons, perquè no existeixen.
- Al professional de l'EAP: què es juga de la seva relació, vincles, lligams... amb l'escola, que sembla que la seva paraula perd part del seu valor.

Perquè, si un assessor és útil, ho és en la mesura en què qui l'escolta dona valor a la seva paraula. Aleshores ens hem de plantejar: què hi ha d'inevitable en aquesta situació i en quina mesura és modificable. Aquestes reflexions impliquen que hi ha algunes preguntes que potser cal fer-se: com ens posicionem, com ens vinculem, quines aliances establim, quines estratègies...

El que demana l'escola al servei educatiu és molts cops una llista d'impossibilitats:

- Que l'alumne no continuï a l'escola.
- Que els seus símptomes que ens plantegen conflicte desapareguin o com a mínim que millori significativament.
- Que si això no és possible els hi proporcionem estratègies eficaces per contenir el conflicte.
- Que aconseguim que la família sigui més col·laboradora amb l'escola, que porti al nen al CSMIJ...

Sentir-se sol davant d'aquests objectius, la major part de les vegades impossibles d'assolir, és terrible i les pressions a les que s'està sotmès també. Per això molts cops el que fem és buscar aliances (amb l'escola en alguns casos, amb una part dels professionals en altres...) que ens tranquil·litzen i ajuden a suportar l'angoixa.

La resposta a la qüestió de com podem donar sortida a aquesta situació és complexa, però ens sembla que hauria de contemplar com a mínim els següents aspectes:

- La formació i/o supervisió personal i de l'equip.
- Utilitzar el propi equip com a tercers que ens ajudi tant en ajustar els continguts com a prendre una certa distància de la voràgina que significa estar a l'escola.
- El treball en xarxa amb els altres recursos educatius, de salut mental...

8. EN QUÈ PODEM SER ÚTILS?

Els objectius genèrics que ens plantejem com equip en la nostra tasca són:

- En relació als alumnes: transformar les conductes. Si entenem que els actes són conseqüència d'un malestar que no pot ser elaborat i, a voltes, ni tan sols pensat pel dolor psíquic que representa (allò que no pot ser pensat s'actua), el nostre objectiu hauria de ser, si es pot dir així, transformar les conductes actuadores en conductes de pensament.
- En relació als professionals: capacitar-los per resoldre problemes similars, ajudar a sostenir la seva angoixa, col·laborar en el procés de comprensió de la problemàtica dels alumnes...
- En relació al centre: contribuir a crear i/o consolidar es-

país de reflexió i promoure canvis, millorar la resposta a les necessitats d'aquests alumnes, facilitar i promoure la cohesió d'equip...

Les valoracions que han fet, a demanda nostra, els professionals dels EAPs amb qui hem treballat durant aquest temps expressen que el nostre assessorament els hi és útil a varis nivells:

- En relació als **professionals**:
 - o Aspectes emocionals: és tot allò que té a veure amb els efectes en l'estat d'ànim i posicionament personal davant determinats alumnes i conflictes en el treball. La nostra intervenció ajuda a desangoixar els docents i aquest és un dels aspectes més valorats fins i tot quan la situació de l'alumne no millora.
 - o Capacitació dels professionals: és l'ajuda en el procés de comprensió d'aquests alumnes i a tenir més estratègies d'actuació. És a dir, és l'aspecte formatiu de l'assessorament.
 - o Qüestions institucionals: és el que té a veure amb l'efecte beneficiós en el treball d'equip i l'abordatge i acolliment per part de l'escola d'aquests alumnes. Això ajuda a consensuar estratègies, a complir els acords i, en general, col·labora en fer l'escola més competent. En varis casos se'ns fa el suggeriment de fer un abordatge més a nivell de claustre o, en tot cas, fer-lo més participatiu del treball que es fa en petit grup.
- En relació als **alumnes**: fonamentalment ajuda a què, en alguns casos, hi hagi una millora de la situació i problemàtica de l'alumne.

Podríem dir que la nostra intervenció, en ocasions, ajuda a millorar la situació de l'alumne o del grup-classe, però que, quan no és així, té una funció d'acompanyament que permet no sentir-se tan sol davant les dificultats i els reptes i ajuda a posar en marxa recursos i estratègies que donen al docent i a l'escola la possibilitat d'un millor acolliment del malestar i el conflicte.

9. QUÈ CAL FER? QUÈ ES POT FER?

Encara que aquesta és una qüestió massa complexa per ser abordada adequadament aquí no voldria acabar sense fer alguns apunts sobre què podem fer, en altres paraules, què hem de tenir en compte i quines són les estratègies que ens poden ajudar a donar-hi resposta.

Dues consideracions que em semblen fonamentals:

- El trasbals que comporten els alumnes és un problema de l'escola com a institució i les respostes als conflictes (estratègies, pactes...) han de ser institucionals.
- Però al mateix temps la posició que prengui cada professional davant l'alumne i l'acolliment que en faci és fonamental, hi ha alguna cosa de l'ordre de l'ètica personal que és insubstituïble. L'equip ens pot ajudar a sentir-nos menys sols, però no podem esperar que ens dispensi del compromís personal (Meirieu, 2001).

Una possible síntesi dels diferents registres de les estratègies és:

- Institucional: l'organització, les reunions, el funcionament dels equips docents...
- La vinculació, la comunicació, la conversa

- Les normes, els límits, les sancions
- Eines i estratègies curriculars
- La família

El tipus de simptomatologia que presenten molts d'aquests alumnes i el fet que la interiorització de la llei ha sofert una fallida i està fortament alterada, fa que una de les grans qüestions que es plantegen a les escoles, i que molts cops plantegen conflictes en els equips docents, és la política institucional en relació a les normes que cal aplicar i les sancions que cal imposar.

Un altre tret característic són les dificultats per vincular-se. Si fer vincle implica la construcció d'un saber i una relació compartits, un acompanyament afectiu i l'establiment d'un marc de confiança mútua, l'escola ha de pensar a nivell institucional en com crear espais i moments que en siguin facilitadors.

10.

Molts cops en les converses amb mestres i psicopedagogs constatem els canvis que s'han produït a l'escola i la convicció que *aquells vells bons temps* en què els alumnes respectaven la nostra autoritat només per la posició que ocupem, en què les famílies ens feien costat en les nostres decisions... ja no tornaran. Per això no ens podem estalviar pensar sobre allò que nosaltres hem de fer per intentar donar resposta als nous reptes i no caure en el discurs de la impossibilitat i la desesperança.

Referències Bibliogràfiques

- Dubar, C. (2002) *La crisis de la identidad*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Beck, U. i Beck-Gernsheim E. (2003) *La individualización*. Barcelona: Paidós.
- Lipovetsky, G. (2002) *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama.
- Winnicott, D.W. (2003) *La tendencia antisocial a Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Ubieta, J.R. (2004) La funció psicològica de l'espera. *Full informatiu del Col·legi de Psicòlegs de Catalunya*, 172.
- Castejón, E. i Prieto, A. (Coords.) (2007). *Els Trastorns de la Conducta a l'escola*. Publicació del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.
- Meirieu, Ph. (2001) *La opción de educar*. Barcelona: Octaedro.

Correspondència amb l'autor: Josep Amorós Contra. SEETDIC Barcelona Ciutat – CEEM Vil·la Joana. C/ Espronceda 234, 3r 2ª, Barcelona 08018.
E-mail: jamoros4@xtec.cat



DE LA SÍNDROME DE L'ADOLESCÈNCIA NORMAL A LA NECESSITAT D'ATENCIÓ PSICOLÒGICA I PSIQUIÀTRICA EN ADOLESCENTS. Criteris de gravetat.

Albert Chamorro i Salvat

Psicòleg Clínic. Institut d'Estudis en Psicopatològica de Barcelona (IEPB)

Hospital de Dia per Adolescents de Les Corts, Sarrià i Sant Gervasi

RESUMEN

Del síndrome de la adolescència normal a la necesidad de atención psicológica y psiquiátrica en adolescentes. Criterios de gravedad.

La adolescència, moment vital ja de per sí complicada, sol ser un moment de presentació y/o detecció de processos psicopatològics freqüentment expressats a través de la conducta, tant en el ampli caixon de saetre configurat per los chicos etiquetats como "conductuales" como en patologías de tipo inhibitorio grave que a menudo se expresan a través del absentismo escolar. A menudo, y más cuando la familia se halla dañada por una gran carga psicopatológica propia o invadida por sentimientos de culpa invalidantes respecto a sus hijos, la escuela o el instituto, a través del tutor, psicopedagogo o de una derivación al EAP es la única vía de entrada a los servicios de atención especializada en salud mental. Esta puerta es pues fundamental para prevenir la aparición de patologías graves o para la instauración de un tratamiento adecuado si ya están instaladas. Este artículo pretende repasar algunos indicadores de psicopatología que señalarían la necesidad de atención en psicología clínica o en psiquiatría del niño y del adolescente.

ABSTRACT

From the normal adolescent crises to the need of psychological and psychiatric care. Seriously Illness Criteria among teenagers.

Adolescence is a vital moment where psychopathological processes take place, usually expressed by disruptive behavior or being absent from school, or other similar situations. Usually, school is the only way to prevent and steer teenagers to mental health services, specially when families are themselves in pathological situations or feeling guilty about their child. Thus, this article is to try to clarify the many signs that can show the need to steer the patients to mental health services.

La crisi adolescent normal no és tasca fàcil. Els nois i noies són subjectes a una veritable revolució hormonal, a una sèrie de canvis corporals sobtats que han d'anar digerint, cosa que comporta un procés elaboratiu complex a nivell mental. Tal com ho assenyala Aberastury, l'adolescent ha d'afrontar un seguit de dols, per la pèrdua del cos infantil, del rol i status de nen, la pèrdua dels pares de la infància, mentre que el seu entorn i també el seu desig l'impel·leixen a moviments progressius devers l'adulthood, l'assumpció de responsabilitats, la sexualitat i, en definitiva, a configurar-se una identitat que tendeix a l'adulthood però que encara té un peu important arrelat als graons de la infància. En definitiva, el nostre adolescent es va movent com pot entre moviments regressius, benignes i normals quan els pares saben tolerar-los i reubicar-los sense encallar-s'hi, així com moviments progressius, concepte més poc utilitzat en la psicoanàlisi però fonamental per entendre l'adolescència. El progrés, que evidentment significa canvi, moviments identificatoris amb imatges internes però en relació a les persones importants a nivell afectiu que l'envolten (professors, grup d'amics, etc.), i alhora diferenciació, genera sempre sentiments de por, que s'han abordat molt sovint en els autors clàssics. En un extrem podem ratllar o entrar definitivament en la patologia, quan realment les pors del noi en interacció amb la més o més poca capacitat dels pares encallen el desenvolupament. Un cas extrem seria la de dos germans que no surten de casa des de fa un any. A l'altre extrem tenim la por de quedar-se encallat a la infància, quadre del qual es parla menys, molt ben exposat per Lillo, patologia de transició de l'adolescent, caracteritzada per la por de no assolir la maduresa, de quedar-se atrapat. Aquest quadre sol veure's en nens que no fan el desenvolupament físic normal, i pot arribar a generar situacions clíniques molt greus.

Essent l'adolescència un període psicològicament tan mogut, de vegades la detecció de patologia o de senyals d'alarma no són tan fàcils com ho podrien ser en l'adult. Així, fenòmens psíquics que, si sovintegen en l'adult, són signe de problemes mentals, són habituals en l'adolescent normal: per exemple, l'actuació, en el sentit psicoanalític, que vindria a ser fer les coses sense pensar -m'enfadat i munto un pollastre sense calibrar ni si realment tinc raó d'enfadat-me ni les conseqüències que té per mi i per l'altre el dit pollastre- són, com sabem els qui tractem adolescents, força freqüents. És dir, l'adolescència és ja de per si problemàtica, un moment psíquic difícil, per bé que no dramàtic, però que comporta en sí una bona dosi de necessitat d'elaboració mental de moltes coses i per tant de patiment i sovint de desbordament de l'aparell mental, que ha de ser contingut per l'adult. Això fa que en una franja molt important d'adolescents la necessitat d'intervenció especialitzada, que vagi més enllà del sentit comú, pugui ser -lícitament- dubtosa. Més, al menys des d'una aula, per tal com la necessitat d'intervenció no depèn només de la simptomatologia presentada pel noi o la noia, sinó perquè a més dependrà de la capacitat de comprensió i de contenció -que inclou la comprensió i els límits- dels pares. Tot i així, hi ha una sèrie d'indicadors d'alarma clars, que passaré a esmentar a continuació. Presentaré les patologies de més lleus a més greus, tot i que la gravetat no depèn només del diagnòstic, sinó que depèn també de la intensitat de la patologia, de la contenció del medi i de les possibilitats de curar-la o paliar-la, tant amb les tècniques psicoterapèutiques com amb la psicofarmacologia.

1. PATOLOGIA NEURÒTICA MENTAL: HISTÈRIA, FÒBIA I TRASTORN OBSESSIU-COMPULSIU

Són casos que generalment són poc sorollosos, per tal com el patiment és fonamentalment intrapsíquic, i que correspondrien a

estructures "amb bona mentalització", en el sentit de l'escola de psicosomàtica de París. La seva expressió es veu en l'exacerbació de trets de caràcter que podrien ser considerats normals, i que tenen a veure amb el mode de relació que estableix el noi o la noia. En la histèria, veiem un sistema relacional que tendeix a la seducció i a la competitivitat i rivalitat, així com, en casos més greus, a l'establiment de relacions duals per criticar i excloure el tercer. Cal remarcar que trets exacerbats de caràcter histèric poden fer pràcticament inviable la convivència i constituir-se en patologia important. Igualment, certs casos de patologia de tipus conversiu. En la fòbia, predomina l'evitament de situacions que poden ser molt puntuals (per exemple, fòbia als ascensors) o més complexes. Si la situació evitada no té massa rellevància, llavors la fòbia pot perfectament no ser tractada. Per exemple, si una persona té fòbia als coloms, evitarà passar per la plaça Catalunya i algunes altres situacions on hi ha els animals, però probablement no tingui massa interferència en la seva vida quotidiana ni per tant massa rellevància clínica. Tanmateix hi ha situacions fòbiques que arriben a prendre matisos greus; en els adolescents es presenta, sovint malentesa, la fòbia escolar. John és un noi que cursa quart d'ESO i que es presenta a consulta desesperat: "M'agrada estudiar, vull fer batxillerat perquè m'agradaria fer enginyeria, però no puc anar a classe." Quan prova de fer-ho li agafen taquicàrdies, suor freda, es mareja, té por d'entrar a classe, terror que el professor li preguntés alguna cosa, vomita... tot i que se sap la matèria. Per la resta, John és un noi obert, no té problemes de relació ni amb els adults ni amb els seus parells, surt amb el seu grupet d'amics que no entenen res del que li passa. Ell té molta vergonya d'admetre la situació real, i per això diu que "passa d'anar a classe". Als professors, els diu, després de consultar un primer psicòleg clínic que fa un diagnòstic, que "té fòbia". Esmento aquest cas per exemplificar el difícil que pot ser de vegades comprendre un quadre d'aquest estil. El noi, després d'un fracàs en teràpia reglada i

de tractaments farmacològics diversos (alprazolam, diazepam, IRS, etc.) va haver de ser hospitalitzat en règim d'hospitalització parcial, en el marc on l'atenc. Un dia, hi ha una excursió de l'institut, i ell demana permís per acudir aquell dia. Està molt content de poder anar amb el seu grup-classe en una situació que no tem, ja que s'esdevé a fora de l'aula. Quan es presenta el dia de l'excursió un professor li pregunta si no estava malalt. El noi li respon que sí, però que com que té fòbia escolar i això no és a l'escola doncs "s'hi ha apuntat". Malauradament el professor no entén la situació i li respon que ell el que té és un morro que se'l trepitja i que com no s'espavili a aquest pas suspèn el curs i no podrà fer el batxillerat... cosa que ve a incrementar la seva ansietat a l'hora d'afrontar la situació de classe i d'avaluació.

El darrer tipus de patologia que podem trobar a dins de l'esfera neuròtica mental és el trastorn obsessiu-compulsiu. A nivell simp-

tomàtic, es caracteritza per una sèrie de trastorns del pensament que no arriben a vulnerar el principi de realitat i sovint per l'existència de rituals i mètodes aparentment absurds (que el pacient viu com a tals però que no pot evitar). Uns certs trets obsessius no són necessàriament indicis de patologia. El problema s'esdevé quan aquests trets arriben literalment a obturar el funcionament mental i el rendiment de la persona. En adults, per exemple, no representa cap problema que una persona comprovi dues o tres vegades cada nit si ha tancat el gas, o bé que comprovi si la porta ha quedat tancada malgrat que l'acabi de tancar, o que es renti les mans dues vegades seguides "per si han quedat microbis". No deixa de ser una "mania" en sentit popular. Ara bé, si comprova tres-centes vegades si ha tancat el gas i no es queda mai tranquil, o es passa una hora al davant de la porta per assegurar-se que ha quedat tancada o bé es passa tres hores al lavabo rentant-se les mans, llavors, evidentment, les coses es compliquen. En el cas dels adolescents obsessius a l'aula, es caracteritzen per un contacte molt

rígid, trabat emocionalment, i és un índex clar de necessitat de consultar amb un especialista, psicòleg clínic o psiquiatre, quan es trava o es bloqueja en tasques acadèmiques, no podent acabar a temps les mateixes pels mecanismes compulsius de comprovació o pels rituals. Per exemple, en exercicis de classificació, el noi o la noia s'entesta a fer tan perfectes les columnes que no li dóna temps de fer l'exercici de classificació de paraules.



2. PATOLOGIA MAL MENTALITZADA: PATOLOGIA DE DESCÀRREGA O TDAH, PATOLOGIA DE LA SOMATITZACIÓ I QUADRES D'AL·LÈRGIA ESSENCIAL

Fins ara estàvem parlant de situacions clíniques que afecten sobretot a l'esfera del pensament i del sentiment. Ara bé, hi ha un altre ordre psicopatològic que s'expressa eminentment en la conducta i en l'esfera de la somatització. És dir, la psicopatologia clàssica de la que parlàvem es presenta com a conflic-

tiva intrapsíquica que es mou a nivell inconscient i preconscient i que s'expressa en una sèrie de símptomes mentals, conversió histèrica, evitament fòbic, rumiacions, rituals i compulsions obsessives; però juntament amb aquesta patologia que podríem anomenar del conflicte trobem també patologia del no mentalitzat, del que no s'ha esdevingut, patologia de la carència. És dir, no hi ha prou accés a representacions mentals suficients, cosa que podríem explicar per un dèficit en la quantitat i qualitat de representacions mentals preconscients segons Pierre Marty, o en una deficient funció alfa parental segons Bion, o en més *handing* que holding segons Winnicott. Al meu parer, aquests clínics expressen la mateixa realitat des de diferents models i amb diferents matisos, però fan referència bàsicament als mateixos fenòmens. A l'adolescència, cal tenir present que no és infreqüent un cert procés de desmentització dels problemes i una certa intervenció de l'adult per ajudar al funcionament mental del noi o noia: així, sovint diem

“a tu el que et passa és que ara estàs empenyat perquè no pots fer x i ara tot el que et dic et semblarà malament”, o “ja t’has pensat que per fer tal carrera hauràs de...”, etc. però els adolescents amb patologia de la carència expressen moltes més dificultats que les esmentades. Aquestes dificultats es manifesten aleshores en patologia de la descàrrega o amb una vulnerabilitat altíssima a processos somàtics de repetició. Una de les expressions freqüents és el que es classifica de manera estàndard com a trastorn per dèficit atencional i hiperactiu en infants i adolescents. Aquesta categoria diagnòstica, al meu parer, ha patit ús i abús, per tal com en moments determinats i en determinats cercles psiquiàtrics o psicològics semblava que qualsevol noi belluguet era diagnosticat de TDAH i tractat amb metilfenidat. Ara sembla que aquesta tendència va de baixa, però convindria no caure en l’altre extrem i menystenir una síndrome que

quan es presenta genera un patiment important tant en el noi que el pateix com en aquells que l’envolten. Cal dir que no necessàriament que hi hagi un mode d’expressió comú, el que en medicina podríem dir la patogènia, o com es presenta la síndrome, impliqui una etiologia sempre comuna, és dir, perquè s’esdevé el que s’esdevé, ni com a nivell psicològic cal conceptualitzar i tractar el problema. Ara bé, en general, és molt aconsellable la utilització temporal de medicació, en principi de metilfenidat a dosis terapèutiques. A nivell psicològic, molts d’aquests casos responen a una estructura anomenada al·lèrgica, per la seva alta correlació amb problemes mèdics de tipus al·lèrgic, per l’escola de psicopatologia de París i explicada essencialment per Gérard Sveck. Destaca essencialment l’absència de conflicte i d’agressivitat d’una manera molt marcada, així com una indiferenciació respecte de l’objecte extern. En altres casos, la síndrome de TDAH respon a d’altres estructures de funcionament mental, però sempre hi

ha un dèficit marcat de mentalització. El tractament psicoterapèutic amb aquests pacients es basa molt sovint en posar paraules als estats emocionals quan s’estan esdevenint o posar representacions d’emoció quan el pacient evoca un problema. Tornant al diagnòstic, cal recordar que l’observació a l’escola és fonamental, perquè sovint l’alteració del comportament no s’observa a la consulta: hi ha nois i noies que poden seure relaxats i parlar en el marc formal i diàdic del despatx del psicòleg clínic o del psiquiatre però que presenten una conducta pròpia de la hiperactivitat en el marc del grup-classe o a casa. Cal posar èmfasi en el patiment que comporta aquest trastorn, ho deixo en paraules d’un nen de dotze anys, preadolescent, que es va saber explicar molt bé a la primera visita, gestionat i plorant de desesperació: “es que no sé que me pasa,

pero el profe està haciendo un dictado y yo escribo y de repente pienso “me he dejado la pelota de fútbol” y pienso, “mierda, el dictado!” y miro la hoja y he escrito “pelota de fútbol” y pienso, eso no es el dictado, y levanto la mano “profe, profe, qué has dicho?” y se cabrea y me mete la bulla porque interrumpo, y yo le digo “es que no sé que va, que me he perdido” y voy a tachar lo del fútbol pero me equivoco y tacho un trozo del dictado y le digo “profe, que me he vuelto a perder”, y se cabrea más y los otros niños se ríen ...”

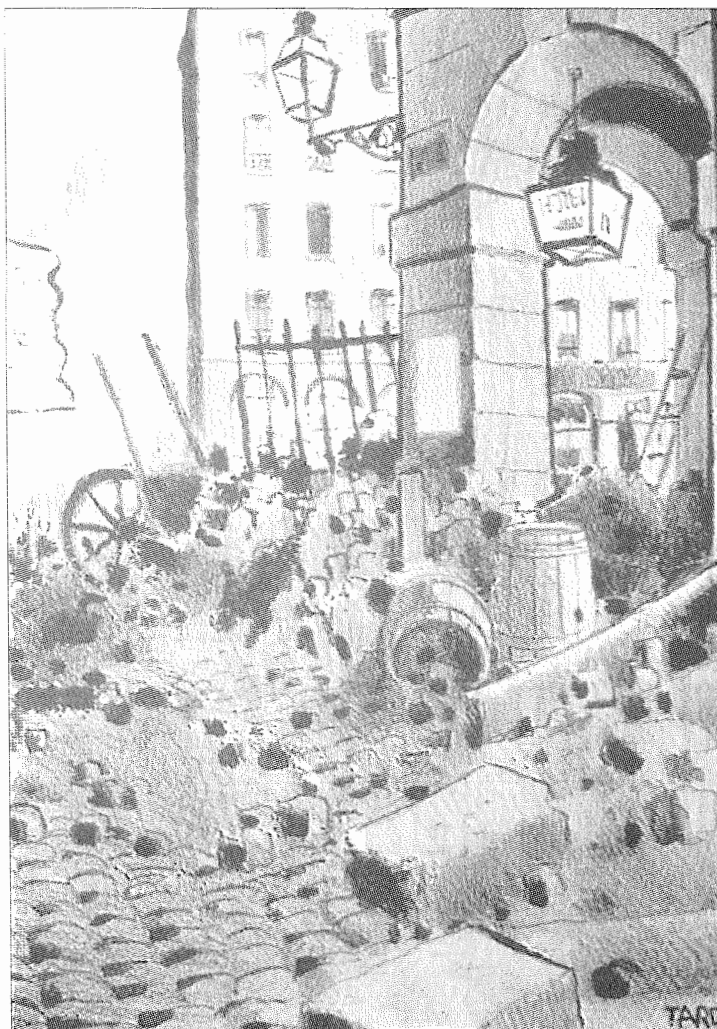
Es freqüent, en nois i noies amb mala mentalització, la incidència insòlita de patologia somàtica, sovint de característiques polimorfes. Quan parlo de patologia somàtica no em refereixo a trastorns conversius, de característiques histèriques, sinó a quadres amb afecció física

real, que han de ser tractats pel metge de família o pel pediatre: bronquitis de repetició que s’alternen amb quadres gastrointestinals amb febre, infeccions diverses, al·lèrgies múltiples... que fan pensar en una més alta vulnerabilitat general a emmalaltir, que sovint comporta llargues temporades d’absentisme per raons òbvies i que dificulten la vinculació al progrés i a l’escola i també a dispositius sanitaris com l’hospital de dia.

3. ESTATS DEPRESSIUS

És poc freqüent que un adolescent tingui la percepció conscient d’estar deprimat: “estic molt trist, no sé què em passa, no tinc ganes de fer res” fóra una frase molt freqüent en l’adult deprimat, però estranya en un adolescent. A grans trets, podríem trobar dues formes de presentació: aquella en la que l’adult capta que el noi o la noia no està bé “se’l veu aixafat, pateix molt, plora molt sovint...” i aquella en la que l’adult capta amb més dificultat els problemes de l’adolescent,

ja que el quadre aparenta bàsicament un “passotisme” exagerat, que de vegades pot irritar extremadament o bé ser confós amb “coses pròpies de l’edat”. Una característica comú als quadres depressius moderats o greus és la minva del rendiment en la majoria de les esferes, molt sovint de l’acadèmica, la minva en la freqüència d’activitats, la manca de concentració, insomni, pèrdua o guany significatiu de pes, i sobretot d’amotivació, d’anhedonia o falta de capacitat per experimentar el plaer, abúlia. Aquests símptomes, que es donen sovint amb fugacitat en adolescents normals, han de ser persistents i sostinguts per ser motiu d’alarma. Molt sovint, els sentiments de culpa, quasi patognòmics de la depressió en l’adult, no es donen en l’adolescent.



4. PATOLOGIA PSICÒTICA DE L'ADOLESCÈNCIA

Les psicosis d'inici a l'adolescència poden cursar, com en l'adult, amb simptomatologia productiva així com amb simptomatologia negativa. La simptomatologia productiva consisteix bàsicament en trastorns de l'esfera sensorial, tals com veus al·lucinatòries que se senten a dins del cap, o pseudoal·lucinacions auditives, així com alteracions en el curs i el contingut del pensament (per exemple, presència d'activitat delirant). La simptomatologia negativa fa al·lusió a la desorganització del pensament, a l'aïllament, ambivalència afectiva, etc. i presenta, com és sabut, més mal pronòstic que els quadres més productius. Tot i que els quadres psicòtics d'inici a l'adolescència poden tenir característiques essencialment adultomorfes, la detecció de la patologia és sovint complicada, ja que es confon molt sovint amb trastorns de la conducta. Per exemple, presència d'agressivitat important, baralles greus i freqüents, autolesions -que apareixen també en trastorns límit de la personalitat-, conducta desorganitzada... L'exploració psicopatològica és més difícil que en l'adult ja que tendeixen a negar més la presència de simptomatologia, sovint durant mesos. L'observació clínica en el marc adequat -per exemple, hospitalització parcial- permet la detecció de signes que van aclarint el diagnòstic: ús constant de walkman per paliar els efectes de les al·lucinacions, tapar-se les oïdes, etc.

5. PATOLOGIA DE LA INFÀNCIA NO DETECTADA, DIAGNOSTICADA O AMB EVOLUCIÓ ESPECIALMENT MÒRBIDA: TRASTORNS PSICÒTICS DE LA SEGONA INFÀNCIA I DEFICIÈNCIES MENTALS MAL DETECTADES O MAL EVOLUCIONADES. TRASTORNS DEL DESENVOLUPAMENT

Finalment cal dir unes paraules sobre patologia que no essent pròpiament de l'adolescència és detectada a l'adolescència. Situacions clínicament significatives però més "silencioses" a nivell de maneig del nen passen a una expressió alarmant al moment de l'adolescència. Un exemple clar el trobaríem en deficiències mentals lleus no detectades, que han anat seguint una escolaritat amb fracàs total o relatiu, però que no havien presentat problemes de conducta i que amb l'adveniment de l'adolescència, sovint al pas al marc menys contenidor de l'IES, es descompensen. S'inicien conductes disruptives a l'aula, així com conductes de risc (sexual, robatoris, fugites...) sovint producte de la captació per part d'un grup psicopàtic o d'un líder psicopàtic que capta que pot manipular el noi o la noia. També sovint té la psicotització del quadre, que apareix sovint amb la presència de fabulacions, o sigui, imaginacions que el pacient pren per realitat i que van complicant la interacció amb tothom.

En les psicosis de la segona infància, el moment de l'adolescència és especialment delicat. Mentre que alguns poden evolucionar cap a un trastorn de la personalitat, no és estrany l'esclat esquizofrènic a l'entrada a l'adolescència. En general, aquests quadres presenten un inici insidiós, on l'adolescent cada vegada es mostra més confós respecte a situacions relacionals; en general, s'arma un garbuix relacional real al seu entorn que té origen en activitat interpretativa per part d'aquest. És dir, són nens que veuen enemics i maltractes per tot arreu, en general amb els seus parells, i que acaben essent realment maltractats, buc expiatori d'un grup, en raó de la seva dinàmica relacional. En d'altres casos destaca una escissió mental que crida l'atenció; un exemple cridaner fóra un noi de catorze anys que m'està parlant plàcidament i amb afecte, mentre que amb la mà esquerra em crema amb un encenedor. Quan noto que em crema enretiro la mà i li dic "José, me estás quemando!" Es queda perplex, primer em diu que no, després es mira la mà, com si no fos seva, i llavors em diu "perdona, no me

había dado cuenta". Cal fer esment que això era realment així, no se n'havia adonat.

CRITERIS TRANSNOSOLÒGICS QUE INDIQUEN LA NECESSITAT DE VALORACIÓ PER UN PSICÒLEG CLÍNIC O UN PSIQUIATRE

Aquesta exposició no pretén incloure tota la patologia que pot observar-se a l'adolescència, sinó una revisió dels principals quadres que apareixen i com valorar-los. He deixat a part els trastorns de la personalitat així com algunes patologies de menys prevalença. Finalment, m'agradaria fer un breu resum de senyals que, independentment del tipus de psicopatologia que expressen, serien indicadors de necessitat de valoració clínica:

- situacions que impedeixen de manera persistent el rendiment acadèmic. Poden ser signes de TDAH, trastorns afectius, deficiències intel·lectuals, trastorns neuròtics.
- absentisme escolar. Poden indicar presència de fòbia escolar, o quadres més greus, com ansietat de separació persistent del nucli familiar.
- dificultats marcades de relació amb els parells.
- estat de "passotisme" generalitzat i més intens que l'habitual i esporàdic de l'adolescència. Sovint acompanyats de trastorns de la son, de la gana, etc., solen obeir a quadres depressius.
- conductes autolesives, com talls als braços o canells, amb o sense intenció autolítica. Són molt freqüents en trastorns liminars de la personalitat.
- esclats de còlera o agressivitat. Poden resultar des de patologies relativament benignes a estats psicòtics o trastorns dissocials.
- nois o noies que no donen lloc a l'adult. És dir, que es dirigeixen a l'adult com si fos un igual, no reconeixent l'autoritat ni els límits. És en general índex de patologia greu, més encara si tampoc no reconeixen l'autoritat paterna i materna.
- nois o noies que denoten conducta estranya, "molt rara", o que expliquen històries que no són creïbles o són molt estranyes de manera persistent. Pot ser un signe prodròmic de psicosis, i cal una valoració.

Referències bibliogràfiques

- Aberastury, A.; Knobel, M. (2000) *La adolescencia normal*. Cap 3. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bion, W.R. (1980) *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Calatroni, M. (1998) *Pierre marty y la psicósomática*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- CIE-10.
- Crow "The two syndrome concept: origins and current status" *Schizophrenia Bulletin*, 1985; 11: 471-486.
- Doron, R.; Parot, F. (2004) *Diccionario Akal de Psicología*, p.21. Madrid, Espanya: Akal.
- Lillo, J.L. (2008) La cesura de l'adolescència. *Revista Catalana de Psicoanàlisi*. Vol XIV, n°1.
- Marty, P. (1991) *Mentalisation et psychosomatique*. Paris, France: Laboratoires Delagrangé.
- Szwec, G. (2001) *Psicósomática del niño asmático*. València, Espanya: Promolibro.
- Winnicott, D. (1990) *Los bebés y sus madres* p.35. Buenos Aires: Paidós.

Correspondència amb l'autor: Albert Chamorro i Salvat. Psicòleg Clínic. Institut d'Estudis en Psicósomàtica de Barcelona (IEPB). Hospital de Dia per Adolescents de Les Corts, Sarrià i Sant Gervasi. C/Regomir, 10, 3er. 08002, Barcelona. E-mail: albert.chamorro@chmcorts.com

L'OPTIMITZACIÓ D'ESTRUCTURES I RECURSOS DEL SISTEMA COM A EIX DE MILLORA DEL MODEL D'ESCOLA INCLUSIVA

Julio Aviñoa Pérez

Pedagog. Assessor psicopedagògic a l'EAP B-42 Les Corts (Barcelona)

RESUMEN

Uno de los indicadores más claros de la evolución del sistema educativo de un país, es el que hace referencia al planteamiento que este hace en relación a la respuesta ajustada a las necesidades educativas de todos sus alumnos. El paso del modelo de escuela integradora, actualmente mayoritario en las escuelas, a otro que sea inclusivo, es complejo y difícilmente asumible si no se considera, en el proceso de aplicación, la complicidad de los agentes implicados en los diferentes niveles responsables en la toma de decisiones (nivel social, nivel de Departamento de Educación, nivel de zona educativa, nivel de centro y nivel de aula). Las conclusiones del estudio que se presentan a continuación, ponen de manifiesto que las condiciones actuales del sistema para avanzar en el proceso de aplicación del modelo de escuela inclusiva en Cataluña, son especialmente favorables y, por consiguiente, se constata que es posible abrir un proceso de reflexión entre los diferentes agentes de la comunidad educativa, respecto del cambio de modelo - escuela integradora versus escuela inclusiva.

ABSTRACT

The policies and practices on the way of ensuring a good help for children with special educational needs in the school is one of the clearest signs of the evolution of a country's educational system. The steps that can be made to pass from integration to inclusion, are complex and cannot be assumed if we don't have the involvement of the agents implicated in the different levels of decision making (social level, Department of Education level, local education authority level, school level, class level). The study's conclusion that we offer in this paper, show us that in Catalunya we have good conditions to make a step in the process of application of an inclusive educational's model. We establish that it is possible to begin a reflection's process between the different agents of the educational community, in the matter of changing the model, going from an integrated school to an inclusive school system.

INTRODUCCIÓ

La **Llei d'Educació de Catalunya**, en el seu preàmbul, diu " ... *Entre els objectius prioritaris destaca que els centres que presten el Servei d'Educació a Catalunya adequin llur acció educativa per atendre la diversitat i les necessitats educatives específiques, promoguin la inclusió dels alumnes i s'adaptin millor a llur entorn socioeconòmic.* ...

A Catalunya hem passat, en un espai relativament petit de temps, d'oferir una proposta escolar, per els alumnes que presenten més barreres a l'aprenentatge i la participació, fonamentada bàsicament en aspectes assistencials, a un altre que contempla com idea força, que els alumnes, sempre que sigui possible, han d'estar escolaritzats en el context ordinari - **model integrador**. En aquest model l'alumnat amb algun tipus de diferència, (altes o baixes capacitats) sovint és vist i atès més com a sinònim "d'alumne problema" que com alumne; en conseqüència, la resposta educativa plantejada gira, la majoria de vegades, al voltant i exclusivament d'ell/ella i la seva problemàtica; per tant les estructures i recursos que s'ofereixen pretenen que l'alumne "diferent" s'iguali a la resta d'alumnes, a partir de dotar al centre i a l'alumne de propostes organitzatives, materials, personals i curriculars específiques.

El **model inclusiu**, proposa un llistó conceptual de la normalitat molt més ampli, ja que considera que la resposta educativa als alumnes, presentin o no necessitats educatives especials, ha de respondre no tan sols a les seves característiques personals, sinó també a les exigències del context escolar. Com diu Gairín (1996) "la solució al problema de la diversitat no està en centrar-se en l'alumne (per què no aprèn?) sinó en el sistema (què es pretén?),

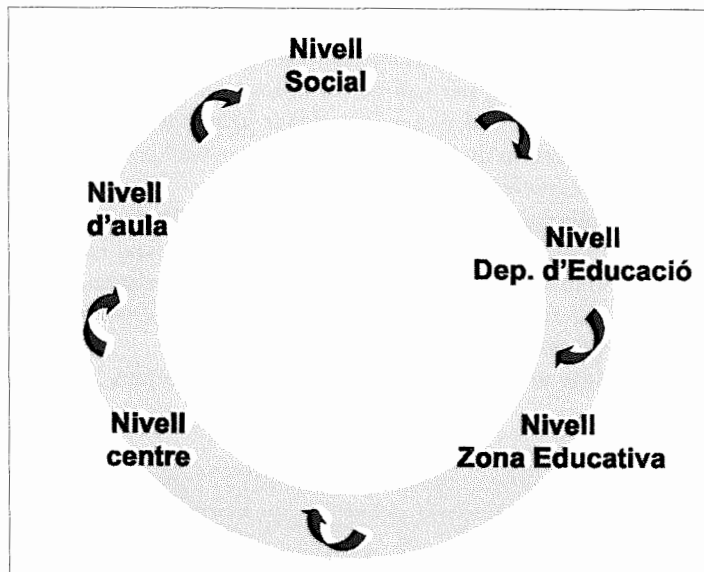
i en el professor (quina és la proposta que permet un millor ensenyament per tal que tots els alumnes aprenguin?)".

Avançar cap a un model d'escola inclusiva comporta un canvi en el procés d'ensenyament i aprenentatge que cada comunitat educativa ha de fer. Un procés singular per a cada centre, perquè els centres, igual que els alumnes, també són diversos. Les característiques de cada centre (història, actituds, formació, treball en equip del professorat, entorn sociocultural i econòmic, etc.) s'han de tenir en consideració – en tant que experiències i coneixements previs – en el procés d'aprenentatge cap a l'escola inclusiva.

El fet d'introduir polítiques concretes de canvi en els centres, no vol dir necessàriament que aquestes tinguin èxit en la seva implantació. La inclusió no es pot fer només per decret, tal i com diu Lipman 1997, per a que siguin efectius els canvis, cal primer que aquests es resolguin a nivell individual i després a nivell organitzatiu o a nivell general. Per tant per aplicar el model inclusiu en els territoris i els centres, a part de fer importants modificacions normatives, estructurals... que afectin transversalment als diferents nivells de la seva organització (departaments, direccions generals, unitats, programes...) cal realitzar un important treball **informatiu**, que impliqui directament al canvi actitudinal dels diferents professionals del Departament d'Educació, de les zones educatives i els centres.

G. Echeita 2008, considera que les condicions necessàries per poder realitzar el canvi del model d'escola integradora al d'escola inclusiva, s'articulen en base a quatre nivells d'anàlisi i presa de decisions: **nivell social, nivell del sistema educatiu, nivell de**

centre i nivell d'aula. Caldria afegir un cinquè nivell, que correspondria a l'espai territorial òptim on es poden desenvolupar i aplicar tant les polítiques com la distribució dels recursos, de manera que aquests s'optimitzin: **el nivell de zona educativa.**



(Quadre 1. Nivells d'anàlisi i presa de decisions)

No podem oblidar que el model d'escola inclusiva, és bàsicament **una proposta de canvi social** i per tant, per garantir que la seva aplicació sigui efectiva, hauria d'implicar a tots i cadascun dels cinc nivells de presa de decisions del sistema educatiu així com a la resta de Departaments i Administracions responsables de la seva aplicació. Seria un error estratègic important considerar l'aplicació del model inclusiu, com un fet modal, que es pot resoldre i aplicar amb petites modificacions estructurals.

Cal tenir present que qualsevol responsabilitat no assumida o correctament desenvolupada en els diferents nivells d'anàlisi i presa de decisions, afecta directa o indirectament a la resta de nivells, és per tant clau que cadascú assumeixi la seva responsabilitat, possibilitant que l'aplicació del model inclusiu en els territoris i centres, no penalitzi o obligui a determinats nivells (equips directius, equips docents, famílies...) a realitzar un sobreesforç que acabi impossibilitant o diluint les propostes de canvi.

PRESENTACIÓ DE LA RECERCA

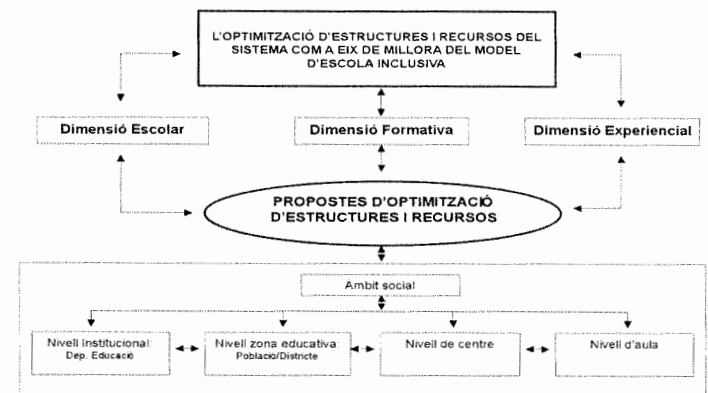
Amb la recerca "L'optimització d'estructures i recursos del sistema com a eix de millora del model d'escola inclusiu" he volgut aprofundir, a partir de l'estudi de diferents blocs de treball, respecte dels canvis que, tant a nivell d'estructura com de recursos, caldria fer per poder avançar en el pas del model actual – escola integradora, al model d'escola inclusiva, considerant però, que aquest canvi és un procés i per tant cadascú, en el seu nivell, ja hi estem treballant.

El tipus d'estructures i recursos que han estat objecte prioritari d'estudi al llarg de la recerca, han estat els relacionats amb els recursos organitzatius, personals, i formatius, que faciliten la reducció i/o la supressió de les barreres a l'aprenentatge i la participació dels alumnes.

L'objectiu final de la recerca, a partir del desenvolupament de les idees força plantejades i de la informació recollida en les diferents fonts treballades va ser, la realització d'un programa d'optimitza-

ció i millora que permeti avançar, de manera clara i ajustada, cap a un model d'escola inclusiu.

El treball de camp es va estructurar al voltant de tres grans eixos de treball o dimensions, que em facilitessin la recollida de la informació necessària per la elaboració del pla de millora.



(Quadre 2. Fons de la recerca)

El primer eix, que correspon a la dimensió escolar, va consistir en la **identificació de les necessitats dels diferents agents que formen el context escolar** (famílies, alumnes i equips docents), **en relació al procés del model d'escola inclusiu**, de dos centres de l'àmbit de població estudiat (escola ordinària i escola especial).

Per a la realització del primer bloc de la recerca, **dimensió escolar**, es va partir com a base referencial i de treball de diferents fonts i materials:

- L'Índex per a la Inclusió escolar: guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva realitzat per Tony Booth i Mel Ainscow,
- La recerca inter-universitària sobre l'aplicació de les propostes de l'Índex per la inclusió escolar als centres, que s'està realitzant a determinats centres d'arreu de Catalunya.
- Les diferents propostes plantejades pels grups coordinadors dels centres

El segon eix, que correspon a la dimensió formativa, va consistir en la obtenció dels **indicadors** que es **consideren imprescindibles** i/o importants **per avançar cap el model d'escola inclusiva en els centres i en les aules ordinàries**, a partir de la consulta a dos grups directament relacionats amb la seva aplicació:

- Mestres en actiu que estan realitzant un procés de formació per l'assoliment d'una segona especialitat - Postgrau de pedagogia terapèutica de la UAB- .
- Alumnes que estan rebent la formació inicial - 1er de magisteri de l'especialitat d'educació especial de la UAB-.

Per l'assoliment del segon bloc de la recerca **dimensió formativa**, es van presentar als dos grups (mestres en actiu i alumnes de magisteri) dos preguntes relacionades amb:

- Els indicadors imprescindibles per avançar en el model d'escola inclusiva
- Les condicions que s'han de donar per incloure a tots els alumnes a l'aula ordinària

La metodologia de treball va ser similar en els dos grups con-

sultats i van rebre una formació prèvia sobre les idees principals del model d'escola inclusiu, que permetés compartir un mateix concepte.

El tercer eix, que correspon a la dimensió experiencial, va consistir en l'estudi dels **punts forts i febles que l'aplicació del model d'escola inclusiva** ha comportat en altres zones similars a la nostra (Derbyshire – Anglaterra -, New Brunswick –Canadà -, i Àlaba – País Basc -) amb una experiència d'aplicació de més de deu anys.

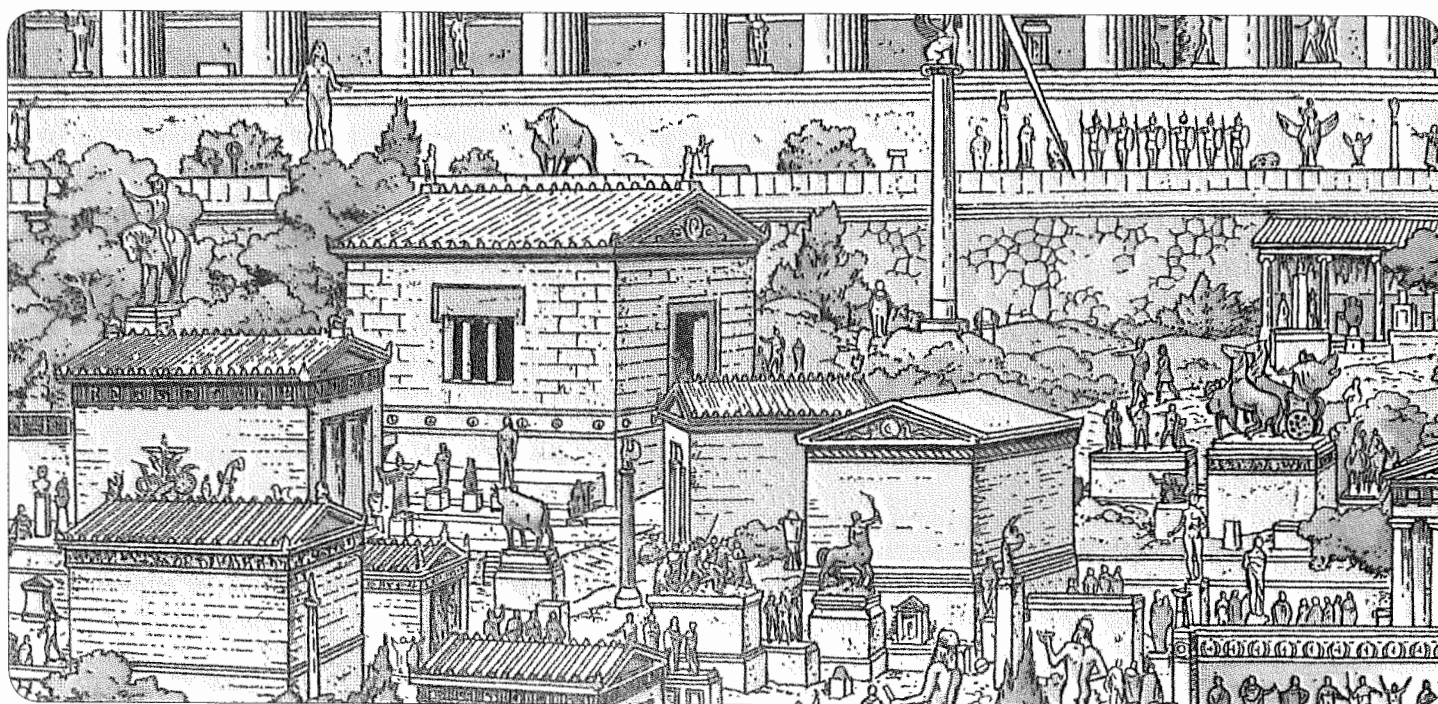
Per a la realització del tercer bloc de la recerca, **dimensió experiencial**, es va fer servir un qüestionari on es recollien els principals punts forts i febles sobre els que s'han sustentat les pràctiques inclusives de les poblacions estudiades.

Per últim, també es van incorporar els resultats d'un estudi realit-

trari volen mostrar un camí, no l'únic, per on podrien anar, segons l'autor, els canvis que caldria fer, per avançar en el procés de canvi del model actual (escola integradora), al model d'escola inclusiva.

Propostes a nivell Social

- La societat demana una **proposta escolar comú que permeti incloure a tots els seus components** sense distincions.
- **El reconeixent**, per part de les institucions, **que la inclusió és un dret social**, i, per tant, donar **prioritat al treball de sensibilització de l'opinió pública** potenciant polítiques que ho afavoreixen.
- **Prestigiar els valors que representa la inclusió** per part de tots els membres que formem la societat, treballant-lo de manera transversal en tots els àmbits socials, (sindicats, partits polítics, xarxes comunitàries, xarxes d'escoles, participació de les famílies,...)
- **Implicar als diferents agents socials**, institucions i respon-



zat amb els alumnes del curs de postgrau de pedagogia terapèutica de l'UAB en els darrers tres cursos, en relació a la valoració de les funcions principals que haurien de realitzar els assessors dels equips d'assessorament psicopedagògics (EAP) en els centres, per ajudar a avançar en el model d'escola inclusiva.

En base a aquest estudi i dels resultats obtinguts, es van realitzar les propostes d'optimització i millora en relació als cinc nivells de pressa de decisió dels àmbits treballats, contemplant el procés que cal seguir, per avançar de manera clara i ordenada en el procés cap a un model d'escola on tinguin cabuda tots els alumnes.

PROPOSTES D'OPTIMITZACIÓ I MILLORA DEL SISTEMA PER AVANÇAR EN EL MODEL D'ESCOLA INCLUSIVA

Les propostes d'optimització i millora que es presenten a continuació, són un petit resum de les principals aportacions recollides al llarg del treball de recerca. Estan agrupades segons els cinc nivells de pressa de decisió.

Aquestes propostes, no pretenen ser exhaustives ni tancades, al con-

sables de la comunitat local... sindicats, juntes de directors, xarxes de suport als centres públiques i privades, associacions professionals... per poder avançar en un model social cada cop més inclusiu.

- ...

Propostes a nivell de Departament d'Educació

- **Lideratge dels responsables de l'aplicació del model inclusiu** al territori (Conselleria, Direccions Generals, Serveis Territorials/Consorti/zones educatives, Inspecció...).
- **Suport institucional de les diferents administracions i els seus responsables** (Direcció General, Serveis Territorials/Consorti/zones educatives, Inspecció...) en el procés d'aplicació del model d'escola inclusiva.
- **Una organització territorial més propera i efectiva** (zona educativa /població/ Districte/...) amb capacitat i autonomia per al desplegament i aplicació de les polítiques del Departament d'Educació.
- Avançar de manera decidida vers la transformació de les xarxes d'escoles ordinàries i especials en **una única xarxa d'es-**

coles inclusives.

- **Aprofitament de l'especialització i coneixement dels professionals dels centres d'educació especial**, garantint que aquesta reverteixi en els centres ordinariis inclusius.
- **Creació de l'estructura organitzativa necessària que permeti donar resposta a l'aplicació del model d'escola inclusiva**, a nivell del Departament d'Educació, de zona educativa i d'escola.
- **Aplicació de les polítiques inclusives del Departament d'Educació, de manera transversal, a tots els programes, àmbits i estaments educatius del Departament.**
- **Establiment d'una coordinació estable entre les diferents Administracions públiques** (Departaments de la Generalitat, Ajuntaments, Diputacions... Departaments Universitats...), que facilitin l'optimització dels recursos i permetin un treball en la mateixa direcció respecte del model d'escola inclusiva.
- **Actualització dels objectius de treball de la inspecció educativa i dels serveis educatius, per garantir que s'adeqüen a les noves necessitats del model d'escola inclusiva.**
- **Millorar l'aprofitament/adequació de la xarxa de Serveis Educatius** (EAP, CRP, TS i LIC...) per tal que doni suport al procés d'escola inclusiva dintre i fora dels centres.
- **Constitució de la unitat/programa de suport a les famílies autònoma i descentralitzada.**
- Cal garantir que el **pla de formació inicial del professorat** incorpori en les seves propostes docents, l'**enfocament inclusiu de manera transversal en la formació dels nous docents**, així com en la formació específica als mestres especialistes en inclusió escolar.
- Contemplar, en els **plans de formació continua i de zona del professorat**, l'oferta formativa necessària, que garanteixi que tots els col·lectius implicats en el procés d'aplicació del model inclusiu estan suficientment formats.
- **Millorar el model actual de distribució de recursos personals i materials** (model integrador), per una altra que doni resposta a les necessitats de suport del model inclusiu.
- ...

Propostes a nivell de zona Educativa

- **Realitzar el desplegament del marc normatiu i de les polítiques educatives del Departament d'Educació, que permeti l'aplicació del model inclusiu amb garanties d'èxit.**
- **Lideratge efectiu dels responsables de l'aplicació del model d'escola inclusiva, en les zones educatives** (Directors de les Zones Educatives, SSTT, Consorci d'Educació...).
- **Desenvolupament de les polítiques inclusives del Departament d'Educació de manera transversal a tots els programes, àmbits i estaments educatius vinculats a les zones educatives.**
- **Creació d'una xarxa de coordinació estable entre els diferents Departaments i administracions públiques** (Educatió, Acció social i ciutadania, Sanitat i Treball, Ajuntaments, Diputació, Consells Comarcals...), que tenen incidència en les zones educatives, que permeti ser més efectius en l'aplicació i en l'optimització dels recursos que aporten.
- **Suport prioritari dels professionals dels Serveis Educatius de la zona educativa al procés d'aplicació del model d'escola inclusiva en els centres, tant a la xarxa pública com a la concertada.**
- **Constitució de les unitats específiques de suport a les famílies, en cada zona educativa.**

- **Desenvolupament de les propostes organitzatives, metodològiques, curriculars... del Departament d'Educació, que permeti avançar en la reducció de les barreres a la participació i l'aprenentatge de tots els alumnes i, per tant, millorar en el procés d'escola inclusiva en els centres de la zona educativa.**
- **Priorització en els plans de formació de zona, l'oferta formativa específica que permeti avançar en el procés de millora d'escola per a tothom.**
- **Constitució, en les zones educatives, de les unitats de coordinació, seguiment i avaluació del procés d'aplicació del model d'escola inclusiva.**
- **Garantir la presència dels recursos ordinariis i específics de suport als centres** que permeti oferir la resposta adequada als alumnes, en el context ordinari, i evitin que el professorat visqui la inclusió com una sobrecàrrega.
- **Establiment dels mitjans necessaris per garantir que les barreres arquitectòniques dels centres i Serveis educatius queden definitivament resoltes.**
- ...

Propostes a nivell de centre

- **Lideratge clar de l'equip directiu** en el desenvolupament del procés de millora inclusiva en els centres.
- **Implicar en el procés de millora del model d'escola inclusiva, a tots els agents responsables** de la seva aplicació (alumnes, famílies, equip docent, equip no docent i equip directiu), si es vol garantir avançar adequadament en l'aplicació del model inclusiu en els centres,
- Utilització dels materials de **l'Índex per a la inclusió** de T.Booth i M.Ainscow, per ajudar als centres a avançar en el procés de millora d'escola inclusiva.
- ...

Totes les propostes en aquest nivell, han d'anar obligatòriament acompanyades de les que es plantegen en els altres nivells de presa de decisions (Societat, Departament d'Educació i Zona educativa), ja que si no és així, malgrat que el centre faci l'esforç, els resultats poden quedar absolutament diluïts i/o condicionats a les voluntats dels responsables de la seva aplicació.

Propostes a nivell d'aula

- **Actitud positiva i predisposició** del mestre per aconseguir la inclusió de tots els alumnes a l'aula ordinària.
- Disposar de **més hores per a la coordinació** dels diferents professionals que entren dins de l'aula, que garanteixin la millor resposta educativa a tots els alumnes.
- **Ajustar les metodologies** per tal que responguin a les necessitats educatives de tots els alumnes.
- **Disposar dels recursos personals i materials necessaris** que garanteixin una resposta educativa inclusiva a tots els alumnes.
- Disposar de **més temps per educar i conscienciar els alumnes en la diversitat.**
- Cal **disposar de la formació adequada** que permeti donar resposta a les necessitats de suport de tots els alumnes de l'aula.
- ...

CONCLUSIONS DE LA RECERCA

Les conclusions que es presenten, són el recull de les principals idees força obtingudes a partir de les diferents fonts consultades en el treball de recerca realitzat. Han de ser vistes com aportacions de nous elements de reflexió, al debat que cada cop està més present en els diferents àmbits de presa de decisió. En qualsevol cas

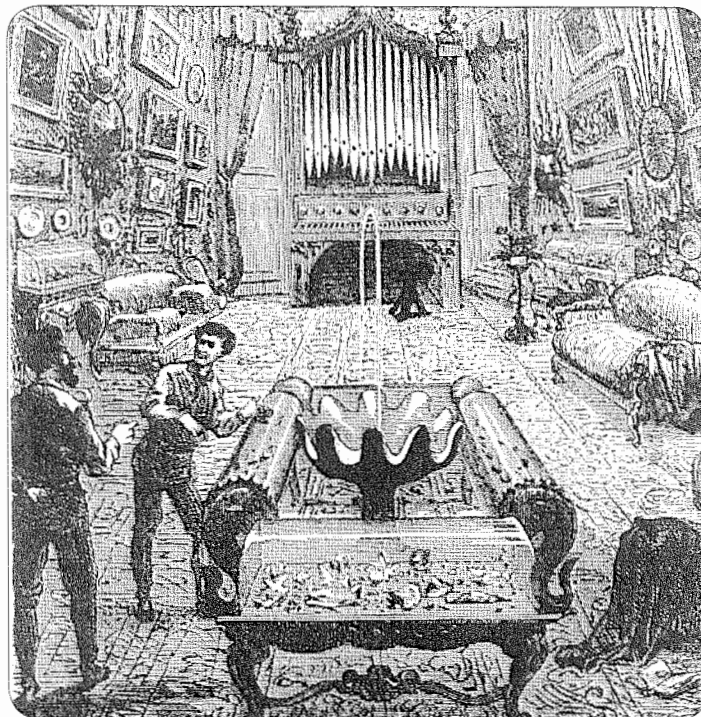
si serveixen per facilitar el camí que permeti poder avançar en el procés d'aplicació del model d'escola inclusiva a Catalunya, ja es podria considerar que han assolit el seu objectiu.

1. Definir l'educació inclusiva com el procés pel qual s'ofereix a tots els alumnes, sense distinció, l'oportunitat de formar part del **centre ordinari** i d'aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins de l'**aula ordinària**.
2. Que el model d'escola inclusiva és bàsicament una **proposta de canvi i millora social** i, per tant, per garantir que la seva aplicació sigui efectiva, els canvis haurien d'implicar a tots i cadascun dels nivells de presa de decisions del sistema (nivell social, nivell departamental, nivell territorial, nivell de centres i nivell d'aules), així com a la resta de Departaments i Administracions responsables de la seva aplicació.
3. Constatar que la condició principal per avançar en el procés d'escola inclusiva en els centres i els territoris, segons totes les fonts consultades, és la que fa referència a la **consciència social sobre el model d'escola inclusiva**, ja que possibilita el canvi d'actitud dels diferents agents implicats.
4. Que els canvis per avançar en el procés d'escola inclusiva en els territoris i centres de Catalunya, **no haurien de ser considerats com un fet episòdic més del sistema, o com un fet modal** que es pot resoldre i aplicar amb petites modificacions estructurals.
5. **Que les condicions actuals del sistema per avançar en el procés d'aplicació del model d'escola inclusiva a Catalunya, són especialment favorables** i, per tant, constatar que **és possible obrir un procés de reflexió** amb els diferents agents de la comunitat educativa, respecte del pas d'un model d'escola integrador a un altre d'inclusiu.
6. Que la disposició mostrada per part dels diferents agents consultats (equips directius, equips de suport, equips docent, serveis educatius...), posen de manifest que amb els recursos necessaris, (marc normatiu, polítiques educatives, organització escolar, metodologies, nou concepte de recursos... formació del professorat...) **el model d'escola inclusiva és el que es considera més adequat** per donar resposta a les necessitats educatives de tots els alumnes en el context ordinari.
7. Confirmar la impossibilitat **per aconseguir que el model inclusiu s'incorpori** en les dinàmiques generals dels centres de Catalunya, **si no es realitza a partir de les bases de sustentació pròpies del model**. Intentar realitzar aquests canvis mantenint les estructures del model actual (model integrador), és garantir que el resultat final obtingut serà molt similar al que ja s'està aplicant actualment en els centres i, per tant, lluny de l'objectiu d'assoliment del model inclusiu.
8. Manifestar que si el **pla d'optimització i millora** que s'estableixi el Departament d'Educació per avançar en el procés de millora del model inclusiu en els centres i territoris de Catalunya, **no implica a tots els àmbits de presa de decisió** (nivell social, nivell departamental, nivell territorial, nivell de centres i nivell d'aules) difícilment es podrà incorporar en les dinàmiques generals dels professionals dels centres i zones educatives.

Vull finalitzar, a tall de cloenda, amb una brillant reflexió d'en

Gordon Porter (2004), responsable de l'aplicació del model d'escola inclusiva a la zona de New Brunswick (Canadà), que mostra de manera clara i contundent quin hauria de ser el full de ruta per l'assoliment del model d'escola inclusiva al nostre país.

"El punt de partida fonamental és aconseguir que les institucions ordinàries es converteixin en institucions inclusives. Hi ha una comunitat, aquesta comunitat té escoles, els nens van a les escoles, tots els nens van a aquestes escoles i aquest és el procés natural. Això és el que es vol recuperar amb l'educació inclusiva".



Nota:

Aquest projecte s'ha pogut realitzar gràcies a la llicència d'estudis retribuïda concedida pel Departament d'Educació per al curs 2007/2008.

Referències Bibliogràfiques:

AINSCOW, M. (2001). "Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares". Madrid: Narcea

ARNAIZ, P. (2003). "Educación inclusiva: una escuela para todos". Màlaga: Ediciones Aljibe.

BOOTH, T. AINSCOW, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Index of Inclusion)". Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid.

ECHEITA, G i SANDOVAL, M. (2007). "Educación inclusiva o educación sin exclusiones". Madrid: Narcea

FARO, B. i VILAGELIU, M. (2000). "Cap a una escola efectiva per a tots els alumnes". CEIP Dr. Fortià Solà (Torelló, Barcelona) 5es. Jornades Tècniques d'educació especial. Barcelona: APPS

REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad y cambio en educación. Vol 6 nº 2 . 2008 Odet Moliner Procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión.

STAINBACK, S. i W. (2001) "Aulas Inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo". Madrid Ed. Narcea

Correspondència amb l'autor: Julio Aviñoa Pérez. Pedagóg. Assessor psicopedagògic a l'EAP B-42 Les Corts (Barcelona). E-mail: javinoa@xtec.cat

LA PRÀCTICA DE L'ESPORT EN LES PERSONES AMB DISCAPACIAT

Jaume Forn i Rambla

Psicopedagog, EAP B-27 Montmeló

RESUMEN

La práctica deportiva entre personas con discapacidad intelectual es un aspecto tenido poco en cuenta entre los profesionales del sector. Las iniciativas llevadas a cabo para fomentarlo han tenido un efecto muy positivo en su promoción y aceptación colectiva.

Entre la variedad de deportes practicados, jockey sobre hierba ha logrado metas muy destacables. Los compromisos adquiridos entre algunos clubes deportivos de prestigio y ciertas instituciones de educación especial han creado, en Cataluña, una red de 14 equipos, hasta el momento, que tiene periódicamente la oportunidad de organizar competiciones, sólo con ligeras adaptaciones del reglamento, en todo caso supervisadas por la Federación Catalana.

El trabajo conjunto de las escuelas, los clubes, la Federación y la entidad Special Olympics permite la oportuna difusión de esta actividad y la profundización en el carácter formativo y educativo de las personas que lo practican. El deporte se instaura como un elemento vehiculizador del crecimiento personal, facilitador del acceso a los derechos y deberes de los ciudadanos y en la realización de una experiencia integradora e inclusiva.

ABSTRACT

“Sport practice in handicapped people”

The sportive practice for intellectual handicapped people is a less considered aspect among the sector professionals. Initiatives done to promotion it have had a very positive effect in their social agreement.

In the diversity of sports practiced, hockey has achieved very important goals. Compromises of some prestigious Sportive Clubs and some Special Schools in Catalonia up to now have created a 14 teams chain, that usually organize different championships, only with little regulation adaptations, always for the Catalan Federation.

The whole work of schools, clubs, Federation and the Special Olympics organization allow the opportune publishing of this activity and the increase of the educational nature of people who practice it. Sport becomes an element of personal growing, good at access of human rights and duties, and an integrated and inclusive experience come true.

ELS ORÍGENS

D'entre els qui ens movem en els àmbits de l'educació especial i les contínues accions que cerquem per a trobar espais de vida que permetin la integració de les persones amb discapacitat intel·lectual (DI) és tal vegada el món de l'esport el que sol relegar-se a un entorn més marginal i secundari.

L'activitat esportiva de les persones amb DI al tendeix a ocupar espais poc significatius en les agrupacions cíviques i, fins i tot, en el món escolar.

En les darreres dècades hi ha hagut un cert moviment que s'articulava al voltant de les necessitats que algunes institucions han tingut per trobar-se, coordinar-se i donar un sentit més educatiu a les activitats esportives i el lleure, en general, per tal d'obtenir un increment significatiu en la qualitat de vida de les persones amb discapacitat.

Amb aquest esperit va néixer la Federació Catalana d'Esports per a Disminuïts Psíquics (inicialment com Associació Catalana d'Esport i Lleure, ACELL), que partia de la voluntat de fomentar l'esport a partir de l'entrenament quotidià, oferint un servei complet i professionalitzat, de tal manera que l'accés a la pràctica de l'esport pogués superar les barreres que tan usualment es presenten davant de les persones amb discapacitat intel·lectual.

Es va anar dissenyant un programa de proves adaptades, agrupaments per edats, categories i nivells de competició, tot plegat per donar oportunitats de pràctica esportiva a tots els individus, independentment del seu grau i tipus de deficiència.

Aquesta voluntat ferma i compromesa amb la part de la societat

menys afavorida –i menys procliu a tenir oportunitats- va anar trobant signes convincents de col·laboració i complicitat entre les Federacions Catalanes, els clubs i les entitats esportives, a part d'esportistes d'èlit i directius sensibilitzats.

PIONERS

En els compromisos adquirits per diferents entitats relacionades amb l'esport i el lleure de les persones discapacitades, s'han anat normalitzant les practiques de les diverses modalitats de l'atletisme, natació, bàsquet, futbol, tennis, ping-pong, gimnàstica rítmica o esportiva, vela, esquí i tennis, per citar els més practicats.

Un cas particular ha anat succeint en l'afició a l'exercici de l'hoquei herba. Amb la voluntat de posar en marxa les activitats esportives entre la població amb discapacitat intel·lectual, és just fer referència a l'experiència portada a terme per l'Escola Jeroni de Moragas[1], de Barcelona, que al setembre del 2007 va ajuntar esforços, voluntats i recursos amb el Futbol Club Barcelona, juntament amb la col·laboració del Districte de Les Corts, per formar el primer equip d'hoquei herba integrat per persones amb DI. Poc temps després ja s'hi sumava l'Escola Paideia, també de Barcelona, i ja se celebraven els primers partits en aquestes condicions. Amb un creixement realment admirable, la iniciativa d'aquests centres escolars i entitats de lleure, la bona disposició d'alguns clubs esportius vinculats a la Federació Catalana (FC Barcelona, FC Júnior, Egara HC, Atlètic de Terrassa i RC de Polo) ha permès que, avui, siguin catorze els equips d'hoquei herba que participin en constants trobades, amb el suport federatiu i de les autoritats municipals. Gràcies a aquesta progressiva evolució del fenomen esportiu i associatiu, la Federació Catalana d'Hoquei Herba té el compromís d'impulsar i donar suport a la iniciativa tot aportant

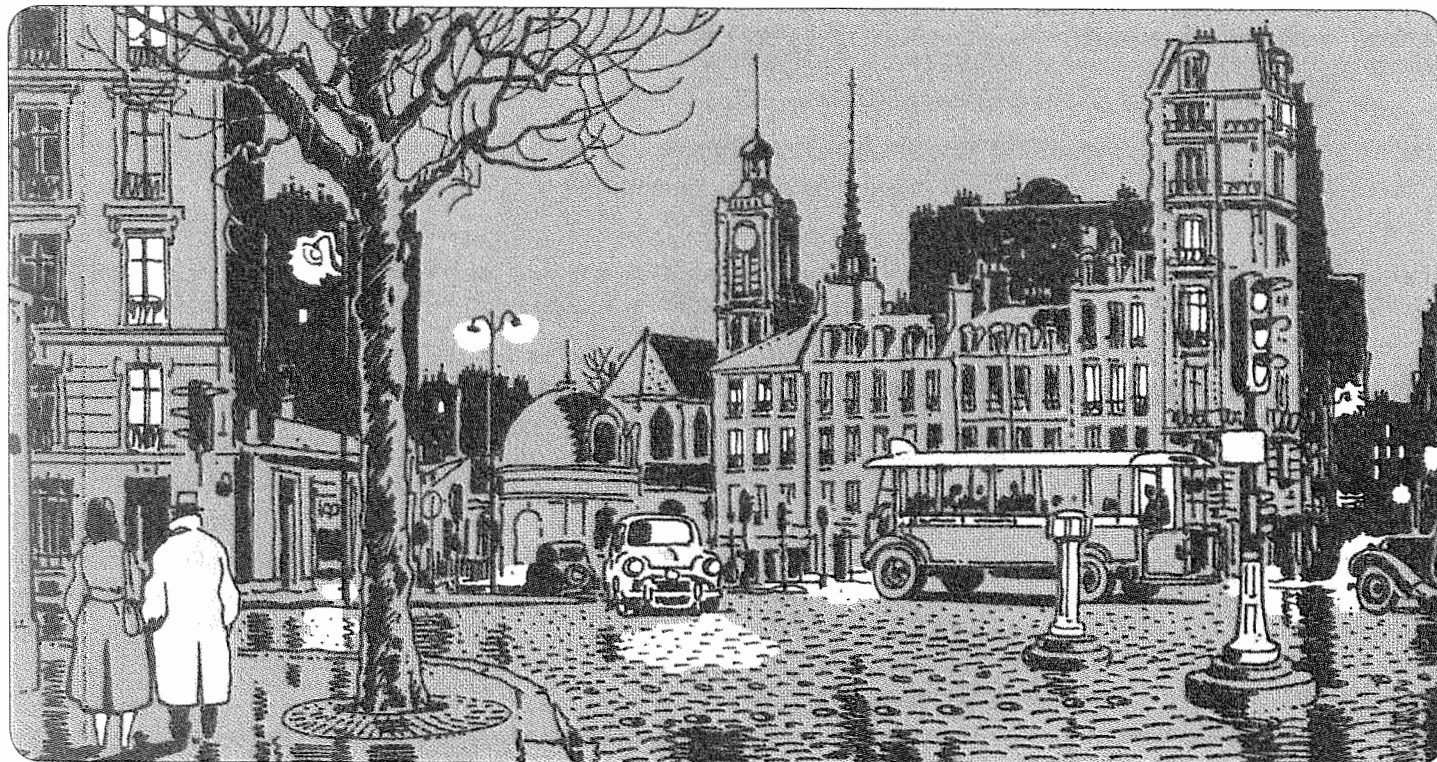
l'estructura federativa i material específic (sticks i pilotes) necessari per a la pràctica de l'esport en les condicions oportunes.

Com ja s'ha citat, els clubs implicats estan exercint una tasca de col·laboració que permet i complementa la definitiva posada en marxa de l'experiència. Faciliten l'ús de les instal·lacions, aporten l'equipament i indumentària reglamentaris i col·laboren en els elements que la gestió ordinària d'aquests esdeveniments poden exigir.

Els experts en educació especial han volgut mantenir en bona mesura les regles habituals de l'esport, donada l'acceptable adaptació dels nois i les noies que l'estan practicant. Els entrenaments han permès una destacable evolució en els coneixements tècnics i fi-

vitats que qualsevol persona pot realitzar, per bé que, tractant-se d'individus amb diversitat de minusvalideses, l'aspecte del desenvolupament personal pren la importància de ser un ingredient catalitzador per al seu creixement individual i la seva consciència potencialment integrable en la col·lectivitat social a què pertany.

L'activitat esportiva comporta la difusió social i, al mateix temps, l'expansió del coneixement d'una realitat que combat els prejudicis, millora les opinions i reactiva les actituds i comportaments socials en relació a les persones amb discapacitat intel·lectual. En aquesta dimensió dels propòsits de promoció de l'esport i el lleure hi ha inclòs el tarannà grupal de l'activitat esportiva. És la conseqüència lògica del sentit que pren l'esforç individual de cara a l'aportació de



sics dels jugadors, destil·lant una progressiva implicació i il·lusió per a la seva pràctica. Només ha calgut adaptar algunes normes tècniques dels partits entre persones adultes, com el no aturar sistemàticament el joc pel fet de tocar la bola amb el revers del pal, permetre el multicanvi entre jugadors i jugar els partits en un camp reduït a la meitat de les dimensions standard.

3. SPECIAL OLYMPICS

L'entitat Special Olympics Catalunya neix al febrer del 2005 amb la voluntat explícita de millorar la qualitat de vida de les persones amb discapacitat intel·lectual, al mateix temps que promou el mateix suport a les respectives famílies, a través de la pràctica de l'esport i les activitats de lleure, sempre amb la premissa d'adaptar-se a les necessitats i preferències dels seus participants.

Tal i com es descriu a la seva pàgina web, aquesta entitat promou de forma dinàmica l'esport i els seus valors *amb una manera de fer i una manera de ser*. Es parteix d'una sèrie d'objectius que tenen, com a element fonamental *el foment de la promoció de l'esport, el lleure i la solidaritat entre les persones amb discapacitat intel·lectual, entesos com a vies per al desenvolupament personal i la integració social*[2]. Aquests aspectes tenen en compte el factor humà i íntim de les acti-

cada persona al col·lectiu d'éssers amb qui comparteix un interès comú i permet, en la derivada social oportuna, la comprensió de la societat davant del col·lectiu que ens ocupa.

No cal dir que, com a efecte de la ressonància que té l'esport en els diferents àmbit de la vida comunitària, Special Olympics Catalunya és present en instàncies nacionals, estatals i internacionals. Tota institució que coordini activitats en la línia de l'esport ha de tenir una projecció inicial en l'entorn social pròxim, amb funcions de convocària d'activitats aglutinadores i, al mateix temps, una voluntat de participació en totes les contingències coherents amb aquests objectius que es puguin desenvolupar en altres entorns i espais.

En conjunt, es pretén aprofitar la possibilitat que dona l'esport, com a activitat d'atractiu social i de reconeguda mobilització d'afectes i implicacions, de difondre l'extensió de la pràctica esportiva entre el col·lectiu social més desatès amb la voluntat de fer campanyes de sensibilització i així, donar a conèixer les veritables possibilitats integradores del seu exercici.

4. SENTIT DE L'ESPORT DINS L'ÀMBIT EDUCATIU

En la tendència tossudament dilemàtica que solen ocupar amb massa freqüència les discussions sobre la integració de les perso-

nes amb discapacitat intel·lectual, hi ha el risc de concentrar tot el debat en l'estèril dualitat "integració *versus* segregació". Com si no hi hagués cap altra oportunitat d'experimentar les vivències de socialització, com si només en els extrems del sil·logisme s'hi poguessin trobar elements significatius per a posicionar-se. Amb la convicció del caràcter enganyós d'aquest debat, és molt important partir d'un supòsit humanament molt més realista: el que de debò importa és respectar el dret de les persones a la igualtat d'oportunitats. Aquest respecte ha de tenir en consideració l'evident respecte del dret a la diferència.

És en aquest esperit que s'han marcat unes línies de treball que contemplen la voluntat d'oferir a totes les persones els suports necessaris per superar les barreres per a l'aprenentatge i la participació. Aquesta tasca suposa el disseny d'estratègies molt personalitzades, que permeten compensar les limitacions de cada individu i potenciar les seves capacitats.

Cal pensar, per altra banda, que aquest principi educatiu és perfectament coherent amb l'assumpció de l'exercici dels drets i deures de tota la ciutadania.

Mirant-ho des de la perspectiva educativa i psicopedagògica, la finalitat d'aquesta experiència se centra en el caràcter integrador i inclusiu. Els/les esportistes amb DI intel·lectual practiquen un esport en un club federat, ho fan en un entorn natural, comparteixen la vida esportiva en uns espais que els permeten, sense cap mena d'exclusió, l'exercici del dret a la igualtat d'oportunitats, sempre des del respecte a la seva diferència. Aquesta és, doncs, la possibilitat real de poder compensar les seves barreres d'accés a l'aprenentatge i a la participació.



5. ASPECTES EDUCATIUS EN L'ESCOLA INCLUSIVA

En la tasca diària que experimentem en les institucions educatives, tots els paràmetres propis de l'esperit i l'ètica esportiva ens poden ser d'indubtable valor com a objectiu bàsic de la formació de tot el nostre alumnat. Per aquest motiu, la inclusió de l'alumnat amb barreres per a l'accés als aprenentatges, amb discapacitats en l'àmbit intel·lectual, no pot passar per alt la conveniència de donar-li les oportunitats pertinents a l'experimentació de tots els valors propis de l'esport.

La pràctica de l'esport amb regularitat i sistemàtica dedicació és un repte personal per a la pròpia superació i íntim coneixement de la pròpia identitat. Entenem un esforç físic, incloent-ho en la premissa final de la identificació del propi cos a través del moviment, com un acte de rigor personal amb finalitats sempre complaents i gratificants. Aquest acte és, de per si, una experiència de creixement i una oportunitat per al desenvolupament individual.

A la pràctica de l'esport cal sumar-hi el necessari exercici de respecte cap a un mateix i les persones de l'entorn, la pràctica activa de la higiene personal i totes les oportunitats que l'exercici físic brinda a la persona per a dur a terme un procés constructiu de socialització. Comporta un aprenentatge intrínsec de tenir cura personal d'un mateix, fet que esdevé una base essencial cap a l'autonomia personal.

L'esport, individual o col·lectiu, és una oportunitat impagable per a experimentar i dur a terme la tolerància a la frustració, percebent els propis èxits o fracassos al costat de les persones amb qui es comparteix l'activitat. Heus aquí una nova dimensió de l'esforç personal i una gratificant funció del propi coneixement.

La pràctica sistemàtica de l'esport obre les portes a pensar en els interessos del col·lectiu, en el grup de persones amb qui es comparteix l'esforç i l'objectiu. Aquesta mateixa convicció és la que permet entendre el veritable significat del respecte al contrari i la valoració implícita de la importància de la participació, com a relativització de la importància exclusiva de la victòria.

Tot plegat es configura com un conjunt de factors de creixement i maduració individual que, dins de l'entorn educatiu, són els elements que amb més convicció perseguim els qui practiquem dia rera dia la incansable voluntat de treballar per la digna inclusió de les persones amb discapacitat en l'entorn social que els és propi.

Notes:

[1] En la que el pedagog Jordi Lobo i Sastre n'és el creador del projecte i, al mateix temps, impulsor i dinamitzador de les complexes gestions que cal fer per endegar aquesta il·lusionant tasca. Igualment, vull retre-li el meu agraïment per tota la documentació i idees que m'ha facilitat per a la redacció d'aquest article, sense les quals no hauria estat possible.

[2] <http://www.specialolympics.cat>



ORGANITZACIÓ DIDÀCTICA DE LA TUTORIA A L'ETAPA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA DES DE L'ASSESSORAMENT DE L'ORIENTACIÓ EDUCATIVA

Laura Villares Bermejo

Doctora en Psicologia, EAP de Reus

José-Diego Vargas Cano

Doctor en Psicologia, EAP Tarragonès -Sector B-

RESUMEN

Se propone una secuencia didáctica con el fin de organizar las tutorías en Educación Primaria. Como ejemplo, se presenta una tabla para sexto de primaria, a partir de la que se planifican las sesiones de tutoría anuales por trimestres y semanas. Dicha planificación, parte de las actividades comunes que se deben realizar a nivel de centro educativo, en las tutorías de todos los cursos escolares. Para preparar actividades de tutoría concretas, se hace referencia a algunas páginas web que pueden ser un buen punto de partida.

ABSTRACT

This paper proposes a didactic sequence in order to organize the tutorship in Primary Education. For example, this work presents a table for sixth level course. This table serves to plan annual tutoring activities by quarters and weeks. This planning is part of the joint activities to be performed at each school tutoring, in all school subjects. To prepare activities of tutorship, this paper references some web pages that may be a good start point.

1. CONTEXTUALITZACIÓ

La intervenció que presentem parteix de la feina realitzada com a orientadors educatius tant a la zona del Baix Penedès com a la de la Conca de Barberà. A més, s'ha pogut ampliar participant com a membres d'un grup de treball de l'ICE de Tarragona a partir del qual hem pogut realitzar cursos de formació (Pla de Formació de Zona) a centres educatius d'Educació infantil i primària tant del Baix Camp com de la Conca de Barberà.

En relació al tema que ens ocupa, partirem de la normativa vigent per tal d'exposar com organitzar l'acció tutorial de centres educatius d'Educació primària. Segons la Resolució de 29 de maig de 2009, "l'acció tutorial és el conjunt d'accions educatives que contribueixen al desenvolupament personal i a l'orientació de l'alumnat per tal de potenciar el seu creixement personal, de manera que els sigui més fàcil la seva integració social. Així mateix, l'acció tutorial ha de contribuir al desenvolupament d'una dinàmica positiva en el grup classe i a la implicació de l'alumnat i de les seves famílies en la dinàmica del centre. L'acció tutorial ha d'integrar les funcions del tutor/a i les actuacions d'altres professionals i òrgans (mestres, equips de cicle, comissions, etc.)".

Aquest serà el punt de partida a partir del que elaborarem una Pla d'Acció tutorial (PAT) concret a cada un dels centres educatius.

2. OBJECTIU PLANTEJAT I QÜESTIONS PRÈVIES

Elaborar un Pla d'Acció Tutorial (PAT) anual per cursos que sigui sistemàtic i funcional. Centrant-nos en l'hora de tutoria setmanal recomanada, a cada curs es concretaran les activitats a realitzar cada setmana a partir d'unes graelles trimestrals on quedarà recollida tota la planificació anual. Per tal de realitzar-ho, necessitarem plantejar-nos una sèrie de preguntes que ens guiaran al llarg de tot el procés:

- Quines necessitats reals tenim al centre educatiu a nivell de tutoria?
- Quin és el perfil de l'alumnat del centre?
- Sobre quins temes ens hauríem de formar com a professionals?
- Quins temes s'haurien de treballar a les aules en funció de cada un dels cursos?
- Com ens podem organitzar per tal d'operativitzar les tasques a realitzar?
- Com podem treballar de manera organitzada, sistemàtica, productiva i cooperativa?

3. DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS, TREBALL I AGRUPAMENTS DE L'ALUMNAT

Tot i que els tutors de cada grup-classe seran els referents al centre educatiu dels alumnes del seu grup, i pont entre els docents i les famílies, es requereix de la col·laboració del conjunt dels docents implicats. Per tal d'organitzar i desplegar el PAT, caldrà seguir la següent seqüència:

3.1. Elaboració del document prescriptiu (PAT):

Caldrà decidir l'equip de persones que l'elaboraran, tenint present que es tracta d'un document de centre que ha de partir dels aspectes exposats al projecte educatiu de centre (PEC) i que, a més, ha de reflectir:

- Les funcions dels tutors, l'horari de l'acció tutorial i l'organització de la tutoria.
- Les activitats generals a realitzar a tots els cursos.
- Les activitats a realitzar per cursos, depenent de l'edat.
- La flexibilitat de les activitats.

3.2. Reunions de coordinació:

Una possible organització de reunions a realitzar per tal de donar

coherència al PAT a nivell de centre educatiu, podria ser la següent:

- Reunió de coordinadors de cicle amb l'equip directiu: organització de sortides, jornades culturals al centre educatiu, programa de salut a l'escola, xerrades/conferències...
- Reunió de coordinadors de nivell (de cada curs): planificació de les activitats a dur a terme setmanalment al PAT establint un calendari. Es reparteixen les tasques de cerca de materials adients (models), un representant les recull i s'encarrega de fotocopiar-les per a cada grup de tutoria i curs. Les diposita a la carpeta que cada tutor té a la seva bústia.
- Reunió d'equip docent (per cicles): el coordinador de cicle explica quins temes es treballaran a tutoria la setmana següent. L'equip docent està informat i pot aportar els suggeriments que cregui convenients (en especial els propis tutors). A més, a la reunió es fan suggeriments en relació a activitats realitzades (un cop viscudes amb els alumnes) o proposades, per tal d'informar els membres de la reunió de coordinadors de cicle amb l'equip directiu i tancar d'aquesta manera el cercle de reunions fent una tasca bidireccional.

3.3. Material fungible:

a. Els tutors han de disposar de:

- Document prescriptiu: el PAT actualitzat.
- Llibreta de tutoria del curs anterior (com a traspass d'informació entre tutors).
- Nova llibreta de tutoria (on s'annotarà la informació recollida dels alumnes del curs present).
- Carpeta de tutoria (on el representant dels coordinadors de cicle deixarà setmanalment les fotocòpies o el material que el tutor necessita per impartir l'hora de tutoria setmanal amb els seus alumnes). Les carpetes de tutoria seran del mateix color i fàcilment identificables.
- Carpeta gruixuda on els tutors podran dipositar els materials recollits pels alumnes (justificants de faltes d'assistència, fotocòpies complimentades...).
- Les bústies dels tutors s'identificaran amb una enganxina de color on s'especificarà el curs i el grup (ex: 1r A...).

b. El representant dels coordinadors de cicle disposarà de:

- Diferents arxivadors (mínim un per curs) on s'aniran guardant de forma ordenada els models de les diferents activitats realitzades al llarg del curs. D'aquesta manera al finalitzar el curs hi haurà un joc de cada curs amb un exemple de cada una de les activitats realitzades. Això permetrà també la flexibilitat de les activitats al llarg dels cursos en funció de necessitats, interessos...

3.4. Organització de l'horari setmanal relacionat amb l'acció tutorial:

Cada un dels tutors, disposarà al seu horari de dues hores lectives per tal d'exercir l'acció tutorial en relació amb el seu grup-classe:

- Una hora de classe setmanal de tutoria on es treballaran les activitats programades a nivell grupal.
- Visita de pares: fonamental per tal d'establir unes pautes comunes d'actuació amb els alumnes. El vincle amb la família comporta la possibilitat d'arribar a acords i com-

promisos de millora amb l'alumnat.

3.5. Importància de la col·laboració d'altres professionals:

No podem oblidar la necessitat de treballar en equip i en xarxa per tal d'oferir a l'alumnat els recursos humans i materials que necessita. En aquest sentit cal tenir present els professionals:

- Interns al centre: equip directiu, mestres (tutors, especialistes, mestres d'educació especial, mestres d'audició i llenguatge...), coordinadors de cicle, coordinador/a de llengua, interculturalitat i cohesió social del centre, altres coordinadors (TIC, biblioteca...), professionals de la USEE ...
- Externs al centre: Inspecció educativa, Serveis Educatius (CRP, EAP, ELIC, CREDA i CdA), Programa de mestres itinerants per a deficients visuals, Serveis Socials, Serveis de Salut (Atenció Primària, CSMIJ)...

3.6. Organització de les activitats del PAT:

a. Aspectes generals:

- El desplegament del PAT s'organitzarà partint del mateix PEC, és a dir, dels aspectes a treballar a partir del que s'ha prioritzat en el document de centre.
- S'aniran combinant activitats:
 - a) Horitzontals: diferents en funció del curs (colònies, acollida, orientació...).
 - b) Transversals: iguals per a tots els cursos (jornades, justificants de faltes d'assistència, normes de funcionament de centre –disciplina, biblioteca, menjador escolar...).
- Les activitats planificades partiran dels propis interessos expressats pels alumnes. A inici del curs / al llarg del mateix es poden plantejar qüestionaris on els alumnes exposin els temes dels quals els agradaria parlar a tutoria.
- Partirem d'activitats publicades (llibres de text de tutoria, materials exposats a internet...) i els combinarem amb altres materials que anirà confeint el propi centre educatiu.
- Les activitats seran atractives i motivadores per als alumnes (presentació, complimentació...) i adients a l'edat.
- Un cop realitzada cada una de les activitats de tutoria, es complimentarà una graella sistematitzada de valoració de les activitats (una per al tutor i una per als alumnes). Amb un model únic es podrà valorar qualsevol activitat que es cregui convenient.

b. Tipus d'activitats a planificar:

- Comunes a tots els cursos: es concretaran aquelles sessions de tutoria que s'han de realitzar independentment del curs, les que afecten a nivell de centre educatiu i s'adaptarà la informació a l'edat de l'alumnat (ex: a inici de curs: presentació del/de la tutor/a i dels mestres que impartiran docència al grup-classe, horari, aules...; exposició de les normes de funcionament del centre, ús de la biblioteca...).
- Per cursos: aquestes seguiran les indicacions de la Resolució de 29 de maig de 2009, on s'exposa que les activitats es relacionaran amb tres eixos: desenvolupament personal, orientació escolar i convivència i cooperació.

Tots els aspectes exposats fins al moment i, en especial, els referents a l'apartat present, es poden organitzar a partir de la graella següent on es detalla una possible organització de tutoria per un curs concret i per trimestres. Aquest mateix model es pot fer servir

a cada un dels cursos o per cicles. Per a la seva confecció, és fonamental omplir primer les graelles de cada curs amb les activitats comunes a nivell de centre i, acabar-ho de completar posteriorment amb les pròpies i específiques de cada curs:

EXEMPLE DE GRAELLES DE PLANIFICACIÓ ANUAL DE LES SESSIONS DE TUTORIA PEL CURS 2009-2010 (6è DE PRIMÀRIA):

Trimestre: 1r

Curs (cicle): 6è (superior)

SESSIÓ:	SETMANA:	ACTIVITAT DE TUTORIA A REALITZAR:
0	14 setembre	Presentació, acollida i organització del curs (tutor/a, mestres, membres del grup-classe, horaris, aules...). (CC). Recollida de material i establiment de les normes bàsiques de la classe. (CC).
1	14-18 setembre	Normes de funcionament del centre: elaboració consensuada de les normes d'aula, de curs i de cicle (CC).
2	21-25 setembre	Elecció de càrrecs: explicació de tasques i responsabilitats. (CC). Informació de data de reunió de pares d'inici de curs (lliurament de full informatiu/circular pàgina web).
3	28 setembre-2 octubre	Informacions de funcionament general de centre: pla d'evacuació, ús del servei de menjador i transport, ús de la biblioteca... (DP).
4	5-9 octubre	Informació sortida castanyada (activitats a realitzar, horari...) i lliurament d'autoritzacions. Activitat de recollida de propostes per part dels alumnes. (DP).
5	12-16 octubre	Drets i deures dels infants (CC).
6	19-23 octubre	Planificació de les activitats a realitzar per la Celebració de: Castanyada/Halloween (DP).
7	26-30 octubre	Celebració de: Castanyada/Halloween (DP).
8	2-6 novembre	Gestió d'estats d'ànim: analitzar què son els estats d'ànim i la seva influència en les persones . Explicar experiències viscudes i detallar els sentiments i les emocions experimentades. (CC).

9	9-13 novembre	Informació de la Sortida: visita a la ruta modernista de Reus (data, objectius de la sortida...) . Lliurament d'autoritzacions per les famílies. Planificació d'activitats a realitzar a partir d'un debat grupal (elaboració d'un petit dossier de treball). (OE).
10	16-20 novembre	Gestió d'estats d'ànim: treball per parelles. Cada parella té una plantilla i escriuen els sentiments positius i negatius que es desprenen d'un dibuix. (CC).
11	23-27 novembre	Sortida: visita a la ruta modernista de Reus. (OE).
12	30 novembre-4 desembre	Debat grupal sobre la sortida i revisió del dossier elaborat. (OE).
13	7-11 desembre	Gestió d'estats d'ànim: escriure un guió i fer una petita representació per grups, sobre una situació similar a la dels casos vistos en els dibuixos de la sessió realitzada anteriorment. (CC).
14	14-18 desembre	Activitats a l'aula per guarnir amb motius nadalencs el centre. (OE).
15	21-22 desembre	Festa de Nadal: representacions (cançons, poemes, obres de teatre...). (OE).

[Les activitats comunes a realitzar a nivell de centre educatiu es marcaran amb negreta.

Llegenda:

- DP: Desenvolupament personal (autoconeixement, educació emocional, hàbits saludables i conductes de risc).
- OE: Orientació escolar (procés d'aprenentatge, avaluació i auto-avaluació, canvi d'etapa).
- CC: Convivència i cooperació (habilitats socials, participació, gestió de conflictes).]

Trimestre: 2n

Curs (cicle): 6è (superior)

SESSIÓ:	SETMANA:	ACTIVITAT DE TUTORIA A REALITZAR:
1	8 gener	Explicació de les vacances de Nadal. (DP).
2	11-15 gener	Valoració dels resultats acadèmics del primer trimestre. (OE). Preparació de la visita a l'IES adscrit: preparació de dubtes... (OE).
3	18-22 gener	Visita a l'IES adscrit (OE).

4	25-29 gener	Planificació d'activitats per celebrar el Carnaval: disfresses, cançons, teatres... (DP).
5	1-5 febrer	Elaboració i preparació del discurs del Carnestoltes de l'escola. Preparació d'activitats. (DP).
6	8-12 febrer	Festa de carnaval. (DP).
7	15-19 febrer	Aclariment de dubtes sobre la incorporació a l'Institut (complimentació d'un qüestionari...). (OE).
8	22-26 febrer	Cadena de responsabilitats: per grups reduïts, comentar i fer un llistat d'accions que impliquin responsabilitat cap a un mateix, els altres i el medi ambient. (CC).
9	1-5 març	Cadena de responsabilitats: posada en comú en gran grup de les accions responsables extretes de la sessió anterior. Debat. (CC).
10	8-12 març	Conductes de risc: a partir d'informacions recollides dels mitjans de comunicació, analitzar conductes de risc pròpies de la seva edat i extreure conclusions. (DP).
11	15-19 març	Cadena de responsabilitats: activitat lúdico-manipulativa a partir de la que ells es comprometen a ser responsables en relació amb un aspecte de la seva vida. Posada en comú. (CC).
12	22-26 març	Valoració dels resultats acadèmics del segon trimestre. (OE).

[Les activitats comunes a realitzar a nivell de centre educatiu es marcaran amb negreta.

Llegenda:

- DP: Desenvolupament personal (autoconeixement, educació emocional, hàbits saludables i conductes de risc).
- OE: Orientació escolar (procés d'aprenentatge, avaluació i autoavaluació, canvi d'etapa).
- CC: Convivència i cooperació (habilitats socials, participació, gestió de conflictes).]

Trimestre: 3r

Curs (cicle): 6è (superior)

SESSIÓ:	SETMANA:	ACTIVITAT DE TUTORIA A REALITZAR:
1	6-9 abril	Preparació de redaccions i poemes per la festa de Sant Jordi. (OE).
2	12-16 abril	Consum responsable de l'aigua: explicar la importància de l'aigua i la necessitat de fer-ne un bon ús. (CC).
3	19-23 abril	Pas primària-secundària I: activitats de conscienciació i de suport (OE).
4	26-30 abril	Festa de Sant Jordi: exposició de redaccions/poemes. (OE).
5	3-7 maig	Consum responsable de l'aigua: plantejar una activitat a fer a casa per controlar el consum d'aigua familiar al llarg d'uns dies determinats (CC).
6	10-14 maig	Pas primària-secundària II: activitats de conscienciació i de suport (OE).
7	17-21 maig	Consum responsable de l'aigua: analitzar els resultats recollits pels alumnes a casa sobre el consum d'aigua familiar i extreure conclusions. Propostes de millora. (CC).
8	24-28 maig	La responsabilitat: a partir d'una tècnica d'aprenentatge cooperatiu, exposar situacions viscudes pels alumnes i analitzar com actuar de manera responsable. (CC).
9	31 maig-4 juny	Preparació de les colònies de final de curs. (DP).
10	7-11 juny	Colònies de final de curs. (DP).
11	14-18 juny	Valoració de les colònies. Proposta i elaboració del material necessari per a la festa de final de curs. (DP).
12	21-22 juny	Festa de final de curs de l'escola. (DP). Comiat dels alumnes de 6è (entrega d'orles...).

[Les activitats comunes a realitzar a nivell de centre educatiu es marcaran amb negreta.

Llegenda:

- DP: Desenvolupament personal (autoconeixement, educació emocional, hàbits saludables i conductes de risc).
- OE: Orientació escolar (procés d'aprenentatge, avaluació i autoavaluació, canvi d'etapa).
- CC: Convivència i cooperació (habilitats socials, participació, gestió de conflictes).]

5. POSEM-HO EN PRÀCTICA!

Per tal de realitzar tot el procés caldrà que concretem:

- Els responsables de tot el que implica el procés d'organització del PAT.
- Les reunions que caldrà realitzar al llarg del curs.
- La planificació trimestral comuna a nivell de centre (a partir de la graella exposada com a model).
- L'equip de mestres que realitzaran la cerca d'activitats d'acció tutorial concretes.
- L'organització de les activitats de tutoria seleccionades i sistematitzades per cursos i per trimestres.
- El full de valoració de l'activitat realitzada a l'aula (complimentat pels tutors i/o pels alumnes).

6. AVALUACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

Aquesta experiència, realitzada a diferents centres educatius d'Educació infantil i primària, dins del Pla de Formació Permanent del Professorat (tant a la zona del Baix Camp com a la de la Conca de Barberà), ha donat com a fruit l'organització i el desplegament del PAT en els centres implicats. Des d'aquest punt de vista, es valora l'aportació en relació a l'organització i el desplegament d'activitats d'acció tutorial sistemàtiques i funcionals, que permeten treballar a partir d'una línia de centre tant horitzontal com vertical.

7. CONCLUSIONS

L'organització del PAT seguint aquest model, permet als alumnes gaudir d'unes tutories molt personalitzades, ja que es concreten a partir dels interessos i necessitats dels alumnes concrets de cada centre educatiu i, alhora, sistematitzades, ja que els alumnes del mateix curs, gaudeixen de les mateixes activitats d'acció tutorial independentment del seu tutor. A més, permet treballar aspectes d'interès general a nivell de centre educatiu i triar els eixos transversals, és adient en funció de l'escola i del moment. Per altra banda, aquesta organització resulta molt funcional ja que implica la possibilitat de ser flexibles en qualsevol moment del curs en funció de novetats que es puguin anar produint al llarg del mateix.

8. REFERÈNCIA NORMATIVA

Resolució de 29 de maig de 2009 relativa a l'organització i el funcionament dels centres públics d'Educació infantil i primària i d'Educació especial per al curs 2009- 2010.

Webgrafia:

- <http://www.xtec.net/formaciocic/presentacions/tutoria/index.htm>
- <http://www.xtec.cat/tutoria/materials/>
- <http://www.xtec.cat/tutoria/recursos/Programacio%20general%20Accio%20Tutorial.pdf>
- http://www.xtec.cat/~nalart/coleccio/Wq_recursos_tutoria/index.htm
- <http://www.xtec.cat/innovacio/>

Notes:

- [1] El nostre agraïment per formar part com a membres del grup de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de Tarragona de la Universitat Rovira i Virgili (URV): "Prevençió i gestió de conflictes en el marc d'una escola inclusiva".
- [2] El nostre agraïment als professionals del CRP del Baix Camp per oferir-nos la possibilitat d'impartir cursos des del seu Pla de Formació de Zona.

[3] El nostre agraïment als professionals del CRP de la Conca de Barberà per oferir-nos la possibilitat d'impartir cursos des del seu Pla de Formació de Zona.

[4] Resolució de 29 de maig de 2009 relativa a l'organització i el funcionament dels centres públics d'Educació infantil i primària i d'Educació especial per al curs 2009- 2010.

[5] En l'educació primària, una de les hores disponibles per completar l'organització del currículum es pot destinar al desenvolupament d'activitats d'acció tutorial amb el grup classe (Resolució de 29 de maig de 2009).

[6] El tutor o tutora del grup, com a responsable del seguiment de l'alumnat, ha de vetllar especialment per l'assoliment progressiu de les competències bàsiques i per la coordinació, a aquest efecte, de tots els mestres que incideixen en un mateix alumne/a. També li correspon la realització d'entrevistes i reunions amb pares i mares o tutors legals, el seguiment de la documentació acadèmica i la coordinació de l'elaboració d'adaptacions de la programació a les necessitats i a les característiques de l'alumnat. Per tal de garantir la continuïtat de l'acció tutorial és convenient que el tutor/a sigui el mateix al llarg de cada cicle (Resolució de 29 de maig de 2009).

[7] Correspon a l'equip de centre la planificació i la coordinació de les actuacions tutorial, el seguiment del seu desenvolupament i l'avaluació dels resultats (Resolució de 29 de maig de 2009).

[8] Per tal d'afavorir el procés de formació integral de l'alumnat, en l'acció tutorial s'ha de considerar el desenvolupament, conjuntament amb les famílies, dels aspectes següents:

- Desenvolupament personal: autoconeixement, educació emocional, hàbits saludables i conductes de risc.
- Orientació escolar: procés d'aprenentatge, avaluació i autoavaluació, canvi d'etapa.
- Convivència i cooperació: habilitats socials, participació, gestió de conflictes.(Resolució de 29 de maig de 2009).

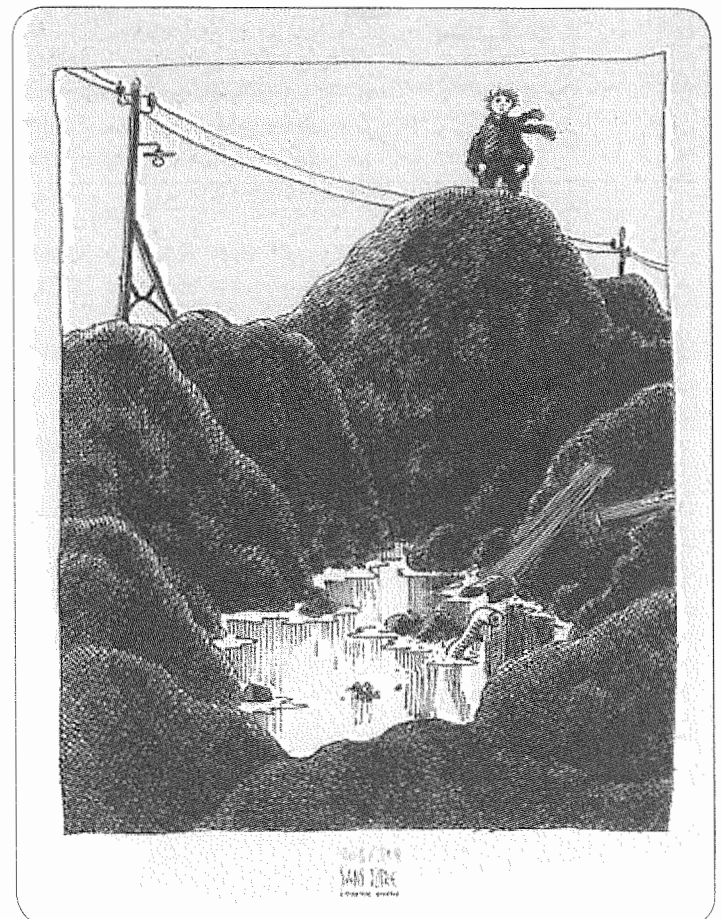
Correspondència amb els autors:

Laura Villares Bermejo. Rovira i Virgili, 42, 10è-1ª 43002 Tarragona.

E-mail: lvillare@xtec.cat.

José-Diego Vargas Cano. Josep Mª Folch i Torres, 1 esc.4, 1r1ª, Vila-seca.

E-mail: jvargas2@xtec.cat



REFLEXIONS PSICOPEDAGÒGIQUES I PROPOSTES DIDÀCTIQUES AL VOLTANT DE LA FINITUD

Anna Nolla Casals

Mestra, pedagoga i logopeda

Logopeda del CREDAV Jordi Perelló, Vallès Occidental

RESUMEN

En el artículo se presentan argumentos para acercarse a la pedagogía de la muerte, ofreciendo herramientas de reflexión que puedan ayudar a docentes, niños y adolescentes a comprender mejor el sentido de la vida. Utilizando determinados recursos se pueden plantear interesantes cuestiones relacionadas con la finitud.

ABSTRACT

Arguments are presented in the item to approach the pedagogy of the death, offering tools of reflection that can help to teachers, children and adolescents to be understood better the meaning of the life. Using determined resources you can pose interesting questions related to the finiteness.

Al cap dels anys de dedicació a l'educació, en diverses ocasions he compartit la inquietud que provoca en menuts, nois i adults, la mort d'alguna persona que de manera directa o indirecta, forma part de la comunitat educativa d'un centre. En un primer moment, es viu un trasbals, les emocions es desborden o es contenen en excés. Per sort, la majoria de professionals de l'educació tenen criteri i saben atendre la situació. Però també és cert que és aleshores quan es veu la necessitat de disposar d'eines pedagògiques preventives que orientin a educadors i pares. Molts d'ells mostren interès per a trobar la forma adequada i sincera de poder parlar amb els infants i els adolescents de l'absència, el fracàs i el patiment. De la mort i del morir-se i del dolor que sovint implica aquesta experiència. Dolor per qui es mor i per aquells que l'estimen. I no només dolor o por a la mort, sinó por de patir, del com morir. I malgrat això, en general s'està poc format per afrontar aquest repte.

Si llegim amb atenció la reflexió de Joan Carles Mèlich: "*Educar per a la mort resulta inseparable d'educar per a la vida, i a l'inrevés. Més encara, és l'única manera possible i sincera d'educar per a la vida*" i aquesta proposta ens ressona al cap i al cor, segurament serà més fàcil trobar els camins per acostar-nos, juntament amb el nostre alumnat, a l'experiència de la pèrdua, el fracàs i la mort.

Quan pares, mestres, professors o psicopedagogs hem de parlar de la mort amb els infants, adolescents i joves no és pas senzill trobar la manera de fer-ho, és per a tots una tasca difícil d'abordar. Està clar que el paper de l'educació no és només traspassar un seguit de continguts informatius, sinó donar suport a la totalitat de la persona, en totes les seves dimensions i en un tema com el que ens ocupa, això és francament complex i imprescindible alhora.

Infants i adolescents conviuen amb la pèrdua, la malaltia, el patiment i la mort i acostumen a preguntar o comentar coses com: *La iaia es morirà? Si es mor, ja no la veurem mai més? Però... potser pot anar al metge i es pot "desmorir". Quan tothom es mori, qui existirà? A on van les persones quan es moren? Com és el cel? Què és el cementiri?* I els adults (família i educadors) que convivim amb ells, hem d'estar disponibles per fer-los costat i som responsables d'acompanyar-los en aquestes experiències. Ser responsable significa poder donar resposta, donar raó d'alguna cosa.

Això no implica tenir resposta per a tot, de cap manera, perquè hi ha preguntes que no tenen resposta i així els ho hem de reconèixer. Però malgrat no hi hagi resposta per a tot, això no justifica que no haguem d'oferir un espai i un temps per parlar-ne.

I evidentment, no es tracta d'afegir més responsabilitats als docents en aquesta tasca ni augmentar el contingut curricular del treball quotidià dels professionals de l'educació, l'objectiu és oferir a nens i adolescents l'acompanyament que mereixen quan viuen experiències vitals que impliquen determinades pèrdues. Simplement es tracta de no ignorar la mort. Només aprofitant les ocasions i els esdeveniments que la vida ens presenta cada dia i amb una actitud oberta, ja podem fer molta feina en aquesta línia.

Per exemple, com és que a les aules es parla de les funcions vitals dels éssers vius i, en general, els educadors no en diem res sobre què passa quan aquestes funcions vitals (que ens donen la vida) deixen de funcionar?. La realitat del cada dia demostra que a les aules la mort s'obvia, cosa que no passa, o passa menys, amb tot allò que fa referència al sexe i a la reproducció. Es parla de l'arribada a la vida, de l'embaràs, el naixement, el creixement... I quan es fa necessari parlar del final de la vida... tot es fa més complexa i sovint hi passem "de puntetes". I això també passa en l'àmbit mèdic. Tot els protocols estan a punt per l'arribada d'un infant però per a una mort digna... encara queda molta feina per fer.

Per donar resposta als educadors interessats, hi ha força persones que s'han dedicat a "pensar" sobre tot això. Recentment s'han publicat obres molt interessants i escrites amb rigor que ofereixen informació, reflexions i activitats per dialogar sobre la mort i el dol de forma apropiada. És de justícia citar:

- filòsofs com en Joan Carles Mèlich,
- psicòlegs com l'Olga Herrero,
- pedagogs com la Concepció Poch
- psicopedagogs com en Vicenç Arnaiz,
- metges com en Salvador Pániker,
- teòlegs com en Francesc Torralba

Tots ells reflexionen, entre altres coses, sobre la pedagogia de la

mort i del dol i és important diferenciar-les. Són dues circumstàncies complementàries relacionades amb el morir:

- Parlem de la pedagogia del dol quan hi ha un esdeveniment que ens exigeix enfrontar-nos-hi i el seu objectiu és donar consol a les persones que ho necessitin i oferir eines per alleugerir el seu dolor.
- Parlem de la pedagogia de la mort, quan abordem aquest tema abans de trobar-nos davant un esdeveniment real i concret. Parlar de la mort abans que es faci real, pot ajudar a compartir dubtes, neguits i pors i viure aquesta realitat de forma més serena.

Acostar-nos a la pedagogia de la mort amb propostes prèvies a una possible situació de dol, pot ajudar a construir millor el sentit de la vida, perquè d'aquesta manera ens fem conscients de la nostra fragilitat i podem valorar més i millor allò que tenim.

En funció de com es visquin les experiències del dolor, l'absència, el fracàs i la mort, es poden generar un seguit de sentiments, actituds i valors humans. Alguns d'aquests valors poden ser: la paciència, la humilitat, l'amistat, la voluntat, la compassió, el compromís. La prioritat dels valors canvia segons les experiències viscudes, i això val per a totes les edats de la vida. La intenció és acompanyar als infants i joves a reflexionar sobre el seu propi pensament, els seus sentiments i les seves actituds davant el pas del temps i la finitud. Aquest acostament és necessari fer-lo de forma serena, amb delicadesa, respecte i responsabilitat, partint de les idees prèvies dels infants i joves i de la seva iniciativa.

És útil que els educadors aprenguem a acompanyar a l'alumnat quan aquest ha d'afrontar situacions de dol. Però abans que això, és necessari poder parlar de la mort i alliberar-nos de certs prejudicis i pors, que encara que comprensibles, és bo que les procurarem minimitzar.

Aquestes reflexions no són noves. La mort i el morir, ha estat, és i serà una realitat sobre la qual l'ésser humà s'ha formulat preguntes des dels seus orígens. El que sí pot ser nou és portar-ho al camp de l'educació d'una manera saludable, en un moment on socialment s'enalteix la joventut, l'èxit i el confort i, en conseqüència es rebutja la vellesa, el deteriorament físic, el patiment i el morir. Potser educar en la vida i en la mort pugui fer una petita, però important, contribució a millorar les nostres actituds davant la vida i, com a corol·lari, davant la mort.

Si partim de la base que l'educació és formació, poder parlar de la malaltia, de les pèrdues i de la mort amb infants i adolescents en els centres educatius i a les famílies és oferir-los una perspectiva més certa i intensa de la vida, és dotar-los de recursos existencials per a quan succeeixen algunes "petites morts" com: trencament de la família, pèrdua de la salut, decepció amorosa, fracàs escolar, etc. Es tracta de normalitzar, és a dir, oferir l'espai i el temps perquè els alumnes s'expressin en moments de patiment, dolor o fracàs. Amb respecte i cura, amb sinceritat i honestetat permetent l'expressió i el fet de compartir-ho, els garanteix un espai càlid i segur perquè elaborin el que ha succeït segons la seva maduresa sentint-se acompanyats.

I és clar, per poder convidar a infant i adolescent a compartir el que pensen i el que senten, és important conèixer quina és la millor manera de fer-ho. És important tenir algunes referències de com s'interpreta la realitat de la mort en les diverses etapes educatives.

Els nens i nenes d'Educació Infantil, d'entre 3 i 5 anys, acostumen a tenir molta curiositat i de vegades els costa diferenciar entre realitat i fantasia. Els adults hem de tenir especial cura del llenguatge, expressar les idees amb correcció per garantir la comprensió. Sovint, els nens d'aquesta etapa plantegen preguntes interessants, però difícils de respondre de manera que s'ajustin a la seva edat. De vegades és aconsellable tornar-los la pregunta: *I tu què opines?* I arran de les seves paraules es pot ajustar millor la resposta, que sempre ha de ser sincera, senzilla i clara.

Per abordar la temàtica de la mort amb l'alumnat d'Educació Primària, amb nens que tenen entre 6 i 12 anys, és important saber que a l'inici d'aquesta etapa els nens i nenes ja donen una resposta emocional davant la mort, que es veu com una possibilitat real, pensen que els seus pares poden morir i que el fet d'estar malalt pot tenir com a resultat la mort. També comencen a fer preguntes sobre els cementiris, les tombes, els funerals. De totes maneres, inicialment i en general, encara no pensen en la pròpia mort. Serà més endavant quan es qüestionin les possibles causes de la mort: vellesa, malaltia, violència... i van intuïnt que ells també moriran. Cap als 8 o 9 anys ja es plantegen què passa més enllà de la mort de tots els éssers vius en general i de les persones en particular i ja tenen clar que ells també moriran, encara que, en general ho veuen com un esdeveniment llunyà. I és més o menys abans de l'adolescència quan apareix la consciència de la pròpia finitud.

Els i les adolescents entenen el cicle de la vida i coneixen l'obligatorietat de la mort, que és un procés irreversible i que ells també moriran arribat el moment. A aquesta edat comencen a preguntar-se pel sentit de la vida i mantenen entre ells significatives converses sobre la mort i tot el que l'envolta.

El camp semàntic relacionat amb el tema que ens ocupa és molt ampli i disposem de moltes eines a l'abast per abordar-lo. En citem alguns: l'enyor, el difunt, la immortalitat, el cementiri, el funeral, la malaltia, la mort injusta, el suïcidi, la eutanàsia, entre altres. Al mercat, hi ha un munt de llibres, contes, pel·lícules, cançons... que parlen de la mort i del morir i del dolor que gairebé sempre implica aquesta experiència. Els centres educatius tenen a la seva disposició tot aquest material per abordar aspectes relacionats amb la pèrdua, el sofriment i la mort. Molts CRP (Centres de Recursos) disposen de l'anomenada "*Maleta de la mort i el dol*" que conté eines i recursos diversos per poder treballar a les aules.

A continuació us mostrem algunes possibilitats.

1. L'ENYOR

VERREPT, P. *Et trobo a faltar*. Barcelona: Joventut, 2000

Aquest és un conte de tapa dura, amb poc text i amb il·lustracions molt eloqüents. Un nen troba a faltar la seva amiga Joana quan aquesta canvia de casa. I això el fa pensar en com enyora a l'àvia. Però l'àvia va morir, l'àvia va marxar per sempre. La Joana no. Podem reflexionar sobre la diferència entre enyorar i trobar a faltar, que tot i que poden ser sinònims, també poden ajudar-nos a definir situacions. L'enyor sempre té una connotació positiva, el trobar a faltar, no necessàriament.

2. UBICAR ALS DIFUNTS

CORTINA, Mar. *On és el iaio?* València: Tàndem, 2001

Aquesta és la pregunta que fa una nena a la seva mare quan s'adona que el seu avi fa dies que no hi és. Ella mateixa robarà la res-

posta a la seva pregunta: el seu iaio s'ha mort i ja no el veurà mai més. On ubicar als difunts? Al cel, marxen de viatge, es transformen en àngels... quin embolic!!! La seva autora és la presidenta de la Societat Espanyola de Tanatologia.

3. EL PROTOCOL D'ACTUACIÓ

ELZBIETA. *La mort d'en Tim*. Barcelona: Cruïlla, 2002

Dins la col·lecció "Els pirates", aquesta és la crònica d'en Tim, el conill. La guineu l'ha atropellat sense voler i és mort. Però tots els seus amics han fet el que calia per acomiadar-lo. En el llibre queda explicat el protocol d'actuació davant la mort, amb una sensibilitat extraordinària, amb frases curtes, clares i il·lustracions delicioses.

4. LA IMMORTALITAT.

WALT DISNEY. *Hèrcules*. E.U.A., 1998

Aquesta pel·lícula és adient per parlar del tema de la immortalitat. Hèrcules, el protagonista, és un déu i com a tal immortal. Als nens els pot fer plantejar qüestions relacionades amb la mort i el que passa després de la mort, la resurrecció, la immortalitat.

5. EL COMIAT EN ALTRES CULTURES.

ONYEFULU, I. *C de comiat*. Barcelona: Intermón Oxfam, 2001
Ikenna descriu la cerimònia de comiat que es celebra al seu poble després de la mort i l'enterrament de la seva besàvia. Mostra fotografies molt boniques de Nkwelle Ezunaka, a l'est de Nigèria.

6. L'HUMOR.

BURTON, Tim. *La novia cadàver*. EUA: Warner Bros, 2006

Aquesta pel·lícula és ideal per poder parlar de la mort i els morts d'una forma desenfadada. Tota la realitat de la mort en el sentit més biològic del terme, hi apareix d'una forma divertida. Tot i així, hi pot haver escenes que quedin poc clares pels infants i els calgui algun aclariment per captar totalment el que el director vol transmetre.

7. L'ABSÈNCIA.

CELA, Jaume. *Abans de néixer, després de morir*. Barcelona: La Galera, 2006

Una vegada més en Jaume Cella troba les paraules justes i les expressions més ben trobades per abordar una realitat cada dia més present: la mort d'una persona jove en un accident de trànsit. En Jaume Cella dóna veu a la Clara, una noia de quinze anys i als seus germans, en Pere i en Miquel que perden la seva mare prematurament. Una reflexió sobre les conseqüències que pot tenir per a un adolescent la mort d'un dels seus progenitors.

8. LA MALALTIA.

LARREULA, Enric. *Alba*. Barcelona: La Galera, 1998

Alba és un text basat en els escrits en forma de diari personal d'una noia que va haver d'enfrontar-se de ben jove a la malaltia i la mort. Aquesta realitat tots l'haurem d'afrontar algun dia. El llibre ens convida també a conèixer la realitat de les aules hospitalàries.

9. L'INFERN.

ERLBRUCH, W. *El pato i la muerte*. München: Barbara Fiore Editora, 2007

Aquest conte va obtenir el premi Andresen d'il·lustració al 2006. Explica el diàleg entre un ànec i la mort. L'ànec, fa temps que nota alguna cosa estranya i en parla amb la mort, que l'acompanyarà en els seus dubtes.

10. LA MORT INJUSTA.

POCH, Concepció. *Cartorce cartas a la muerte*. Barcelona: Paidós, 2005

L'autora, llicenciada en Filosofia i màster en Psicopedagogia, pertany al grup d'Educació en Valors de l'Institut de Ciències de l'Educació de l'UAB. En aquest llibre, amb un estil senzill i intimista, va mostrant els seus sentiments, des de l'humor, la tristesa, la ironia i la ràbia per explicar que per viure amb sentit, la mort s'ha de tenir present.

11. EL SUÏCIDI.

GÖRRIZ, J. *Adéu, Cecília*. Barcelona: Empúries, 1992

La Cecília, una noia de 19 anys, s'ha suïcidat. La seva amiga Marina no tenia ni idea de les raons que havien dut a la seva amiga a prendre aquella decisió. Ho descobrirà després d'un temps de neguits i dubtes. El suïcidi és la segona causa de mort dels joves catalans. Aquest és un tema molt delicat, que cal abordar amb molt coneixement. Millor deixar-se assessorar per una persona que conegui de prop aquesta realitat.

12. L'EUTANÀSIA I EL TESTAMENT VITAL.

ARCAND, Denis. *Las invasiones barbaras*. Canadà: Cineimaginare Piramide, 2003. Oscar a la millor pel·lícula estrangera l'any 2004
La pel·lícula ofereix la possibilitat de parlar de l'eutanàsia, un tema que no és nou, però que socialment és vigent i punyent. Cada vegada la medicina pot allargar més la vida de les persones, però no sempre en condicions prou humanes.

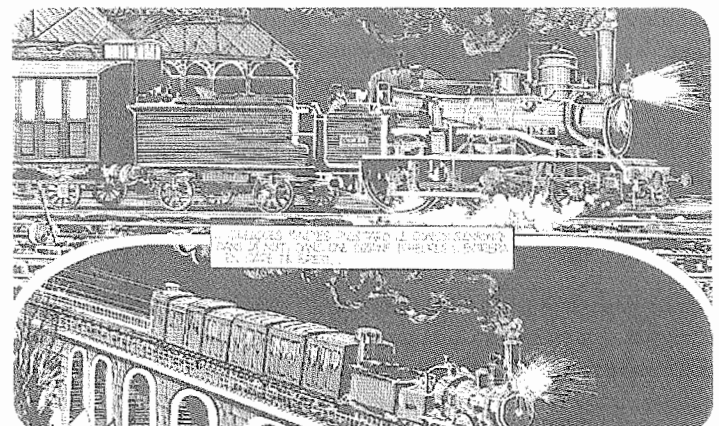
Per acabar, convidar-vos a tenir confiança en els infants i adolescents i compartir amb ells converses al voltant d'aquesta realitat que és la mort, amb l'objectiu d'aprendre a conviure amb el dolor i la tristesa, però també amb el plaer i l'alegria, perquè tot ens pertany mentre vivim.

Bibliografia per a educadors

- DE LA HERRÁN, Agustín, y CORTINA, Mar. *La muerte y su didáctica*. Madrid: Editorial Universitas, S.A., 2006
- GEA, Alfons. *Acompanyant en la pèrdua*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2006
- HUISMAN-PERRIN, E. *La mort explicada a la meua filla*. Barcelona: Empúries, 2003
- KROEN, W. *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido. Un manual para adultos*. Barcelona: Oniro, 2002
- MÉLICH, Joan Carles. *Filosofia de la finitud*. Barcelona: Herder, 2002
- POCH, Concepció. *De la vida i de la mort*. Barcelona: Claret, 2006
- POCH, Concepció. *La mort*. Barcelona: UOC, 2008
- POCH, Concepció. - HERRERO, Olga. *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona: Paidós, 2003

Correspondència amb l'autora: Anna Nolla Casals. Mestra, pedagoga i logopeda. Logopeda del CREDAV Jordi Perelló (Vallès Occidental).

E-mail: anolla2@xtec.cat



ENTENDRE I ATENDRE LA DISLÈXIA A L' ESCOLA

Isabel Escudero i Bat

Llicenciada en Pedagogia, Logopeda

Mestra Especialista en Audició i Llenguatge. CEIP Les Ferreries de Palafolls

Anna Garriga i Planas

Llicenciada en Psicopedagogia

Mestra Especialista en Educació Especial. CEIP Les Ferreries de Palafolls

Montserrat Martí i Vives

Llicenciada en Psicopedagogia

Psicopedagoga de l'EAP B-24 Alt Maresme

RESUMEN

Este artículo quiere dar a conocer las características básicas del marco teórico común que se ha establecido como referencia, en la etapa de primaria del centro escolar CEIP Les Ferreries de Palafolls, en relación a la dislexia. Así como, los ajustes metodológicos i evaluativos que se han consensuado para dar respuesta a los trastornos específicos de aprendizaje de los alumnos disléxicos.

ABSTRACT

This article aims to discover the basic characteristic of the common theoretical framework that has been taken as a reference in the school CEIP Les Ferreries de Palafolls at the primary stage towards dyslexia and the methodological and assessment criteria that have agreed to respond to the specific learning difficulties that dyslexic students have.

INTRODUCCIÓ

En l'àmbit escolar cada vegada s'està avançant més quant a la qualitat de la resposta educativa que cal donar segons les necessitats de cada alumne.

Una realitat actual en les nostres escoles és l'alumnat amb trastorns específics d'aprenentatge (TA) del tipus dislèxia, amb o sense comorbiditat amb altres trastorns associats, com poden ser, sobretot, la disortografia, la discalculia, la baixa autoestima, el dèficit en habilitats socials, el dèficit d'atenció amb o sense hiperactivitat, els problemes de conducta, ...

Els alumnes amb dislèxia necessiten comprensió des dels centres escolars i una sèrie d'ajustaments a la seva pròpia manera d'aprendre que els permeti desenvolupar al màxim les seves possibilitats i fites acadèmiques.

D'aquí que, a l'escola s'acordés sistematitzar un seguit d'actuacions per tal d'atendre les seves necessitats específiques.

Aquestes actuacions s'emmarquen dins del principi d'inclusió (Booth i Ainscow, 2001)[1], en què l'objectiu és eliminar o minimitzar les barreres d'aprenentatge que obstaculitzen el ple desenvolupament personal i curricular dels alumnes.

Les mesures establertes s'apliquen en el context de l'aula ordinària, i segons les necessitats de cada alumne, en el cas que fos convenient, es concretarien altres respostes més específiques.

Prèviament a la concreció d'aquestes actuacions educatives, el claustre de l'escola va rebre una sessió formativa per part d'una professional externa (Mercè González Calderón del centre de Diagnosi i Tractament de les dificultats específiques d'aprenentatge

El Llapis de Badalona) per explicar les característiques generals de la dislèxia des d'un àmbit escolar i la simptomatologia associada que l'alumnat dislèctic podia manifestar.

Així es garantia que tots els docents de l'escola interpretessin les actuacions a partir d'uns coneixements comuns.

Tot aquest procés de sensibilització educativa i de resposta educativa específica ha de **tenir continuïtat al llarg de tota l'escolaritat** obligatòria i posterior.

Les famílies dels alumnes dislèctics han estat una gran font de coneixement ja que amb elles ha estat possible obrir un diàleg, d'una banda, instructiu per a l'escola, quant a les seves pròpies experiències i vivències, les quals permeten conèixer les necessitats reals dels alumnes i, d'altra banda, de suport en la resposta educativa.

DESCRIPCIÓ DEL TRASTORN

Els diferents estudis neixen de corrents europeus, en els inicis, la dislèxia era entesa com un trastorn neurològic específic de lesió cerebral adquirida; en aquell moment va ser anomenada ceguesa en les paraules escrites.

Des de finals dels anys setanta és quan es comença a conèixer com un trastorn específic d'aprenentatge i anomenada dislèxia evolutiva

Seguidament es presenten tres definicions (cronològiques en el temps):

Trastorn que es manifesta per les dificultats per a la lectura i l'escriptura malgrat una instrucció convencional, intel·ligència adequada i oportunitats socioculturals. Les dificultats en l'ús del llenguatge escrit poden ser diverses, no és un quadre uniforme, havent-hi diferents tipus de dislèxia. (Critchley, 1978)[2].

Greu dificultat en el processament de la forma escrita del llenguatge independent de causes intel·lectuals, culturals i emocionals. Es caracteritza perquè les adquisicions de l'individu en l'àmbit de la lectura, l'escriptura i el lleureig estan molt per sota del nivell esperat en funció de la seva intel·ligència i edat cronològica. Es tracta d'un problema de caire neurològic que afecta aquelles habilitats lingüístiques associades a la modalitat escrita, particularment el pas de la codificació visual a la verbal (en el cas de la lectura), de la verbal a la gràfica (en el cas de l'escriptura), la memòria a curt termini, la percepció de l'ordre i la seqüenciació de les lletres (Thomson, 1984)[3].

Trastorn de l'aprenentatge, abans anomenat trastorn de les habilitats acadèmiques. (DSM-IV, 1995)[4]. Els Trastorns de l'Aprenentatge (TA) inclouen el trastorn de la lectura, el trastorn del càlcul, el trastorn de l'expressió escrita i el trastorn de l'aprenentatge no especificat. La característica essencial del trastorn de la lectura és un dèficit en el rendiment de la lectura: precisió, velocitat o comprensió de la lectura avaluades mitjançant proves normalitzades administrades individualment que se situa substancialment per sota de l'esperat en funció de l'edat cronològica, del quocient intel·lectual i de l'escolarització de la persona.

En general totes aquestes definicions inclouen la no interrelació entre els resultats en la lectura i l'escriptura i les capacitats cognoscitives, ni tampoc es relaciona amb situacions de privació sociocultural o mètodes educatius inadequats o absentisme escolar; és a dir és una disfunció neurològica específica, que condiciona la manca d'habilitat en la lectura.

L'avaluació diagnòstica ha de ser realitzada de forma acurada i precoç, per professionals coneixedors del trastorn; així es podran minimitzar les barreres d'aprenentatge afegides com la desmotivació, la baixa autoestima, els mals resultats acadèmics...

FACTORS PRINCIPALS DE LA DISLÈXIA

Hi ha un seguit de factors que se solen manifestar en els diferents alumnes dislèctics:

Dificultats en la competència comunicativa oral :

- *De tipus fonològiques.* Els costa molt formar o trobar rimes, compondre paraules, o descompondre mots en síl·labes. Sovint deformen paraules, ometen, confonen o substitueixen sons i les seves grafies corresponents.

- *En el procés d'etiquetatge verbal.* Dificultat per a trobar la paraula adequada (component fonològic), per exemple, anomenar objectes, nombres, colors...

Un dislèctic necessita més temps per recuperar la paraula i anomenar els objectes.

- *En pronunciar paraules polisíl·labes i pseudoparaules.*

Dificultats en la competència lectora:

- *En l'automatització lectora:* vacil·lacions, seguiment amb el dit, síl·labeig, problemes per "traduir" els grafemes a fonemes: codificar i descodificar quan llegeixen.

- *En l'exactitud lectora.* Quan llegeixen fan repeticions, omissions, substitucions, rotacions d'alguna síl·laba. Substitució lèxica per paraules similars que interfereixen en la comprensió lectora. Dificultat en la lectura de paraules polisíl·labes alterant l'ordre dels fonemes i/o síl·labes.

- *Velocitat lectora lenta en relació a l'edat cronològica.*

- *En la comprensió lectora.* Les dificultats per llegir dificulten la capacitat per donar sentit i contingut a la informació escrita. Afegit a l'alteració lèxica per paraules similars que també interfereixen la comprensió real.

Dificultats en la competència del llenguatge escrit:

- *En representar els fonemes de la parla amb els grafemes adients.* Dificultat en assolir l'ortografia natural.

- *En la composició escrita.* Dificultats en els processos d'anàlisi de la situació comunicativa (propòsit o funció del text), planificació (organització de les idees) i textualització (elecció del lèxic, cohesió textual,...), tot això fa que necessitin més temps per realitzar les composicions escrites.

- *Velocitat d'escriptura lenta* en relació a l'edat cronològica. Els factors són els mateixos que es donen en la velocitat de lectura.

- *En l'assoliment de l'ortografia arbitrària.* Com a causa de la dificultat d'emmagatzemar la relació entre concepte (significat) i l'etiqueta verbal gràfica corresponent (significant).

A més a més, dels factors citats, quasi bé tots els alumnes presenten **altres dificultats associades**, les quals no són específics de la Dislèxia, però són molt importants perquè poden modular el seu desenvolupament acadèmic i personal.

Les dificultats relacionades més freqüents són:

Malestar emocional. Poden manifestar ansietat, baixa autoestima, baixa tolerància a la frustració, somatitzacions, ... Aquesta simptomatologia sobretot es pot accentuar quan l'alumne/a no se sent entès ni atès pel seu entorn.

Dificultats d'atenció. Degut a la fatiga que els suposa fer ús del llenguatge escrit per a l'adquisició dels aprenentatges escolars, l'atenció pot ser inestable, presentant dificultats atencionals. Es cansen abans i perden la concentració més fàcilment. Poden caure repetides vegades en els mateixos errors gràfics immediatament després d'haver-los corregit. Hi ha casos de dislèctics que manifesten alhora el Trastorn per Dèficit d'Atenció i Hiperactivitat (TDAH).

Dificultats en la seqüenciació. Els costa retenir les seqüències, per exemple: dates, mesos de l'any, seriacions numèriques, números de telèfon, dies de la setmana, abecedari..., poden tenir confusions en l'ordre i la seqüència. Problemes per seguir pautes rítmiques. Dificultat per aprendre a llegir el rellotge (sobretot els costa fer la lectura dels rellotges amb busques). Els costa dur a terme diverses ordres si les reben totes seguides. El baix rendiment en aquests aspectes vindria explicat per la baixa velocitat en la denominació verbal afegint la interferència que genera la repetició de seqüències no lògiques.

Dificultats en l'orientació espacial i temporal. Els costa buscar paraules en el diccionari. Confusió en el reconeixement de l'orientació dreta, esquerra, a dalt, a baix... i temporal (ahir, avui, demà...). Explicat per les mancances en la memòria a curt termini i per les dificultats d'automatització en l'etiquetatge verbal.

Dificultats en les nocions matemàtiques. Dificultats amb el vocabulari matemàtic (restar, sumar, portar, desena...). Confusió en l'ordre en què s'han de realitzar les operacions matemàtiques, i també poden confondre la suma amb la resta. Els costa l'automatització dels aprenentatges com per ex. memoritzar, reproduir o

aplicar les taules de multiplicar. Dificultats per fer seriacions alternant els nombres de 2 en 2, de 3 en 3; les dificultats augmenten quan la seriació és en ordre invers. Escripció en mirall dels nombres. Inversions al llegir i/o escriure nombres (per exemple 15 enloc de 51). Dificultats per emprar diners. Dificultat per utilitzar la notació musical. Dificultats per comprendre els problemes matemàtics. Segons Miles T.R.1997[5], les dificultats en alguns aspectes matemàtics són deguts per la baixa capacitat per donar resposta automàtica a una determinada operació, ja que la resposta a les mateixes no està emmagatzemada en la memòria a llarg termini.



Variabilitat en el rendiment escolar. Alternança de dies “bons” i “dolents” sense causes aparents. Dificultat afegida per haver d’escoltar i escriure o llegir i escoltar a la vegada. Dificultat en sistematitzar hàbits d’estudi adequats: s’obliden dels llibres, no es recorden d’anotar els deures a l’agenda.

Problemes de memòria immediata i a llarg termini. Presenten problemes per utilitzar la memòria immediata de forma eficaç ja que requereixen de temps necessari per a trobar la paraula adequada (Jeffries & Everatt, 2004)[6].

Memòria a llarg termini, tant el què aprenen avui com fa un mes potser no ho recorden demà. Cada vegada han de registrar la nova paraula perquè no la tenen automatitzada.

Ritme lent. Necessiten més temps que els altres alumnes per ordenar les dades, llegir enunciats, acabar els treballs o els exàmens, copiar, prendre apunts de les explicacions,...

ORIENTACIONS PER A LA INTERVENCIÓ DINS DE L'ESCOLA

En trets generals, l'alumnat amb dislèxia ha de seguir el currículum ordinari amb un seguit d'orientacions metodològiques i, si convé, també amb **orientacions avaluatives dels continguts procedimentals de determinats blocs de les àrees lingüístiques: llegir i comprendre, escriure i coneixement del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge**, per donar resposta a les necessitats específiques d'aprenentatge.

Els ajustaments acordats han de ser consensuats per tot l'equip docent implicat en donar resposta a l'alumne conjuntament amb la família i, concretats a través d'un document escrit per tal de garantir el compliment coherent dels acords per part de tots els docents que intervinguin al llarg de tota l'escolaritat de l'alumne.

La **Comissió d'Atenció a la Diversitat (CAD)** és qui té la funció de proposar i consensuar els ajustaments i les mesures organitzatives de centre necessàries, com per exemple, ajustar els horaris d'aula, optimitzar els recursos humans, organitzar el suport dins l'aula, etc. També té la funció d'avaluar les mesures de suport establertes.

Per tant, la CAD acordarà els tipus d'ajustaments necessaris, les mesures organitzatives i els criteris d'avaluació en un document en el qual es farà constància dels acords presos per cadascun dels l'alumnes amb dislèxia.

ORIENTACIONS METODOLÒGIQUES

Les orientacions són aplicables tant a primària com a secundària.

La primera orientació és la de donar a conèixer al professorat i al grup classe què és la dislèxia, com afecta a l'alumne i com se l'ajudarà; i així evitar malentesos del tipus que és un gandul i/o que no té capacitats que poden generar situacions poc favorables a l'autoestima de l'alumne.

A.- Orientacions referents a les activitats de lectura i d'escriptura:

- Ubicar l'alumne a prop del/la mestre/a per a facilitar l'ajut.
- Evitar la lectura pública oral i l'escriptura pública a no ser que l'hagi preparada i/o que vulgui fer-la.
- Acompanyar la informació escrita d'explicacions orals.
- Donar més temps de preparació per a les lectures que es considerin necessàries o reduir-ne l'extensió o fer-ne la lectura en veu alta amb el grup classe.
- Evitar que hagi de copiar textos de gran longitud de la pissarra i, si és possible, proporcionar-li una fotocòpia.
- Si s'han de prendre apunts, facilitar la fotocòpia d'algun company, ja que els seus apunts solen ser poc clars o incorrectes perquè se'ls fa difícil escoltar i escriure alhora.
- No haver de copiar l'enunciat, o donar-li una fotocòpia de les activitats perquè se l'enganxi a la llibreta de l'àrea corresponent o que respongui directament al llibre.
- Restringir la quantitat d'escrit a copiar, escriure o re-escriure.
- Donar més temps d'execució de l'escriptura.
- Es cansen abans i perden la concentració més fàcilment. La distribució racional dels treballs i exàmens

és fonamental.

- El tipus de lletra, la qualitat de les fotocòpies, la disposició de la informació a la pissarra, tenen més importància per ells que per als altres alumnes.
- Quan s'hagi de corregir un text no lingüístic, avaluar el contingut independentment de la forma.
- En els textos i activitats lingüístiques, seleccionar aquells errors ortogràfics més significatius (paraules i expressions d'ús habitual) i/o aquells aspectes treballats perquè els corregeixi i, ignorar la resta (evitar la correcció sistemàtica de tots els errors en l'expressió escrita).
- Permetre l'ús de l'ordinador i el corrector ortogràfic a casa i si és possible a l'aula ordinària.
- Es comercialitzen lectors automàtics[7]. Cal que les famílies estiguin assabentades i valorin conjuntament amb l'escola la necessitat del seu ús.
- Si es creu necessari, facilitar enregistrar amb el casset les explicacions orals de la classe.

B.- Orientacions referents a les activitats de l'àrea de matemàtiques:

- Per realitzar les operacions aritmètiques, si li convé, se li permetrà l'ús de les taules de multiplicar, i en determinats casos també permetre-li l'ús de la calculadora.
- Si és necessari, que disposi d'un model visual per facilitar-li la relació entre el signe matemàtic i l'operació aritmètica.

Per resoldre els problemes cal haver assegurat que ha comprès correctament l'enunciat escrit.

C.- Orientacions referents a les activitats d'aprenentatge (tant les que es realitzin en horari escolar com fora d'aquest horari):

- Seleccionar les activitats prioritàries a realitzar, si a l'aula no pot seguir el mateix ritme que la resta del grup classe se li han de seleccionar les activitats bàsiques, no s'ha d'emportar a casa totes aquelles activitats que no hagi pogut acabar a l'aula, només les imprescindibles; així com, els deures establerts explícitament per fer fora d'horari escolar, cal que s'ajustin a les seves capacitats i ritme de treball, no han de suposar un sobre esforç de dedicació horària.
- Ajudar-lo en l'organització de l'agenda; a planificar el temps d'execució perquè cada dia a casa dediqui una estona a repassar alguna de les diferents àrees, sobretot les àrees de coneixement, així no sentirà tanta angoixa en la preparació d'un control, ja que se l'haurà anat preparant de forma fraccionada.
- Amb els llibres de lectura: donar-li més temps o sol·licitar la col·laboració familiar o seleccionar-li els capítols que ha de llegir o fer la lectura oral amb el grup classe.
- Quan es busquin paraules al diccionari, acotar-li les possibilitats per facilitar-li la recerca.

D.- Orientacions referents als controls o proves:

- Les dates dels controls s'avisaran amb suficient temps d'antelació per facilitar-li la preparació.
- En el format dels controls es tindrà cura que visualment siguin espaiosos i amb una mida de lletra gran.
- Per preparar-se el control, si cal (depenent de les capacitats de cada alumne) seleccionar-li els aspectes bàsics a assolir. Si és possible facilitar-li l'estudi a través del

subratllat i/o resum (a casa el poden ajudar amb l'enregistrament del què hagi d'estudiar en una casset).

- En el moment de fer el control, assegurar-se oralment que ha entès els enunciats.
- Un cop finalitzat el control, contrastar oralment les preguntes que es considerin incompletes o dubtoses, per tal de diferenciar la manca de coneixement amb la possible dificultat de comprensió/expressió escrita. En aquelles qüestions que hagi calgut emprar aquesta mesura, al costat anotarem: avaluació oral. Procurar que l'avaluació oral no sigui a l'hora del pati, ja que es podria entendre com a càstig.
- Vigilar els comentaris que es posen en l'apartat de les observacions (aquest aspecte també tenir-lo en compte en les observacions dels informes trimestrals). Ser realista però amb assertivitat.
- En els controls d'àrees no lingüístiques, avaluar el contingut independentment de la forma i tenint en compte els ajustaments metodològics especificats en aquest document.
- En els controls d'àrees lingüístiques (llengua catalana, llengua castellana i anglès), l'avaluació es farà tenint en compte les pautes establertes quant a les adaptacions metodològiques i quant a l'adaptació de l'avaluació dels continguts de procediments d'alguns apartats (aquesta mesura d'avaluació s'especifica l'apartat següent d'aquest document referent a l'avaluació).

E.- Orientacions referents a l'estil docent:

És important mencionar que cap estratègia funcionarà igual amb tothom ni tampoc en tots els centres per igual. Les problemàtiques de la realitat educativa són complexes i sistèmiques (Peñalver, C. 1987)[8], és a dir, que hi ha múltiples factors interrelacionats que poden influir sobre diferents aspectes del funcionament de l'aula. L'equip docent és qui davant d'una/es necessitat/s contextualitzada en un centre i aula determinada disposen de la capacitat per a generar possibles respostes construïdes entre els diferents professionals del centre.

Tot i així algunes suggerències genèriques que poden afavorir una millor resposta de l'alumne amb dislèxia, serien:

- Sensibilització, comprensió i coneixement del trastorn per part de tots els professionals del centre.
- Actitud inclusiva dels docents, tots som diferents i necessitem rebre respostes ajustades a les necessitats específiques de cadascú.
- Canvi d'actitud dels professionals de com plantejar les dificultats que sorgeixen en la funció docent. Cal una actitud professional de mirada àmplia, és a dir, evitar casuístiques reduccionistes d'un problema una resposta específica. Qualsevol dificultat pot estar interrelacionada amb d'altres aspectes que poden interinfluenciar i per tant la respostes han de ser diverses i construïdes entre els diferents professionals implicats.
- Estil docent incentivador, de valoració en l'esforç i reforçant allò que fa bé per afavorir l'autoestima i autoconcepte de l'alumne/a.
- No usar estils de pressió que poden generar angoixa i frustració.
- Estil d'exigència realista que ajudi a l'alumne elaborar un pensament constructiu entorn al seu trastorn, que

l'afavorirà quant una actitud de superació de les seves dificultats. No acomodar-se en el trastorn sinó lluitar per minimitzar les conseqüències negatives que poden generar la dislèxia.

- Ser creatiu i flexible. Modificant estratègies i recursos que s'ajustin a les característiques canviants del/s alumne/s.
- Metodologia de treball diversificada, tasques variades i flexibles d'execució,....

ORIENTACIONS AVALUATIVES

Orientacions en l'avaluació de les àrees no lingüístiques:

Els controls o proves es tindran en compte els ajustaments metodològics establerts per cada alumne dislèctic.

Orientacions en l'avaluació de les àrees lingüístiques:

Les orientacions en l'avaluació només s'aplicaran en el cas d'aquells alumnes dislèctics que manifestin dificultats significatives derivades de la simptomatologia que genera la dislèxia.

Els controls o proves en principi seran com la resta del grup classe. I, en aquelles qüestions que la resposta hagi quedat incompleta, però que sigui possible la seva millora a partir de la contrastació i complementació oral, l'avaluació es farà tenint en compte aquesta resposta oral. En aquest supòsit els criteris d'avaluació són els mateixos que els establerts per la resta del grup classe.

Però, en aquelles qüestions dels controls que avaluïn continguts procedimentals de determinats blocs de les àrees lingüístiques (llegir i comprendre, escriure i coneixement del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge) i que l'alumne no estigui capacitat per respondre correctament a causa de la dislèxia i que no sigui possible aplicar cap mesura metodològica pel tipus de resposta que es requereix, aquestes qüestions no se li avaluaran com la resta del grup classe, sinó tenint en compte les característiques pròpies de l'alumne i caldrà fer-ne una avaluació adaptada a les mateixes.

Criteris de l'avaluació de final de cicle i d' Etapa:

En la documentació oficial de final de cicle i d' Etapa que s'adreça a la família i la que s'adreça al centre de secundària es farà esment de la resposta metodològica específica i dels criteris d'avaluació aplicats.

Notes:

- [1] Booth, Tony i Ainscow, Mel. (2005). *Índex per a la inclusió*. Traduït i adaptat al català pel Grup de treball sobre escola inclusiva de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.
- [2] Critchley (1978): *The Dyslexic Child*. London: Heinemann.
- [3] Thomson, M. (1984). *Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza, Col. Psicología 1992
- [4] DSM-IV *Manual de Diagnòstic i Estadístic de les perturbacions mentals* (1995). Barcelona: Masson.
- [5] Miles, T.R. (1997): *Bangor Dyslexia Test*. Cambridge: Learning Development Aids, LDA.
- [6] Jeffries, S. & Everatt, J. 2004. Working a memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 10 (3), 196-214
- [7] www.rehasoft.com
- [8] Peñalver, C. 1987. Las explicaciones sistémicas: Una aproximación a la epistemología epistémica. En Castillejo, J.L., Colom, A. *Pedagogía sistémica*. Barcelona. CEAC. pág 45-63.

Referències bibliogràfiques:

ACD (2007). *Què cal saber sobre la dislèxia?* Barcelona: Associació Catalana de Dislèxia.

Booth, Tony i Ainscow, Mel. (2005). *Índex per a la inclusió*. Traduït i adaptat al català pel Grup de treball sobre escola inclusiva de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Critchley (1978): *The Dyslexic Child*. London: Heinemann.

DSM-IV (1995). *Manual de Diagnòstic i Estadístic de les perturbacions mentals*. Barcelona: Masson.

Gotzens, A.M.; Padrós, R y Sáez, M. (1989): "*Valoración, tratamiento e integración escolar de un niño con dislexia-disortografía del desarrollo. Análisis de un caso*". En Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología núm. 4, pág 217-228.

Jeffries, S. & Everatt, J. (2004). *Working a memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties*. *Dyslexia. An International Journal of Research and Practice*, 10 (3), 196 -214

Jiménez, J. & M.R. Ortiz (2001): *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura*. Madrid: Síntesis.

Levine, Mel (2004). *Contra el mito de la pereza. Cómo padres y educadores pueden ser más efectivos*. Madrid: Paidós

Miles, T.R. (1997): *Bangor Dyslexia Test*. Cambridge: Learning Development Aids, LDA.

Outón, P. (2006): *Programa de intervención con disléxicos. Diseño, implementación y evaluación*. Madrid: CEPE.

Outón, P. (en premsa). *Test de Dislexia Bangor*. Madrid: TEA Ediciones.

Peñalver, C. (1987). *Las explicaciones sistémicas: Una aproximación a la epistemología epistémica*. En Castillejo, J.L., Colom, A. *Pedagogía sistémica*. Barcelona. CEAC. pág 45-63.

Rivas, R.M. y Fernández, P. (2004): *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid: Pirámide.

Thomson, M. (1984). *Dislexia. Su naturaleza, evaluación y tratamiento*. Madrid: Alianza, Col. Psicología 1992

Torre, M.C., M.D. Guerrero et al. (2002): *Komunica*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Soriano, M. (2006). *Dificultades en el aprendizaje*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Referències de pàgines d'internet:

- www.lecturafacil.net Materials elaborats per ser llegits i entesos per persones que tenen dificultats lectores i de comprensió.
- www.acd.cat (Associació Catalana de Dislèxia i altres dificultats específiques)
- www.fedis.org (Federación Española de Dislexia).
- www.interdys.org
- www.bdadyslexia.org.uk
- www.rehasoft.com (ajudes tècniques)

Correspondència amb les autores: Montse Martí Vives. C. Illes Canàries, 14. 08397 Pineda de Mar. E-Mail: mmart723@xtec.cat. Isabel Escudero Bat. C. Doctor Marañón 2, 1r 4a. 08380 Malgrat de Mar. E-mail: iescuder@xtec.cat. Anna Garriga Planas. C. de Guifré el Pilós 16. 08490 Tordera. E-mail: agarrig9@xtec.cat



LECTURA FÀCIL PER A ALUMNAT NOUINGUT

Jaume Serra Milà

EAPB13 Terrassa

RESUMEN

Se expone el proceso y resultados de la investigación realizada por el autor, sobre la aplicación de los principios de la lectura fácil en alumnado de ESO inmigrante recién llegado a Cataluña. Se describen brevemente los materiales elaborados: la novela "La Flecha Negra", de RL Stevenson, adaptada a lectura fácil, una guía para redactar textos de estas características, sugerencias para el redactado de enunciados de problemas, con algunos ejemplos, y modelos de documentos para comunicados a las familias de este alumnado. La memoria, que incluye el conjunto de materiales elaborados, puede ser consultada en <http://xtec.cat/~jserra18>.

ABSTRACT

It discusses the process and results of research conducted by the author, on the application of the principles of easy reading in newcomer students of ESO in Catalonia. Briefly describes the materials developed: "The Black Arrow", novel by RL Stevenson, adapted for easy reading, a guide to write texts, suggestions for the wording of math problems, with some examples and model documents for advising to these students families. The report and all materials developed can be found on <http://xtec.cat/~jserra18>

INTRODUCCIÓ

La intenció d'aquest article és difondre els resultats de la recerca que vaig dur a terme durant el curs 2007-08, amb el títol "La *lectura fácil*, una necessitat per a la inclusió de l'alumnat nouvingut d'ESO" (SERRA, 2008). El treball fou possible gràcies a una llicència d'estudis remunerada del Departament d'Educació.

Durant els tres cursos anteriors a la llicència d'estudis, vaig fer de tutor d'aula d'acollida, a l'IES Nicolau Copèrnic, de Terrassa. Va ser, per a mi, una experiència professional enriquidora i apassionant, al costat dels companys que anaven adaptant-se, com jo, a les necessitats educatives d'aquestes persones. Nois i noies de dotze a setze anys arribats, en un constant i imparabile degoteig, que acabaven de deixar els amics, els avis, la casa en una terra llunyana, i que s'obrien a un nou món, carregats d'il·lusions i temors. En aquest temps, des de la meua posició privilegiada a l'aula d'acollida, vaig poder viure de ben a prop els processos d'aprenentatge que anaven seguint amb relació a l'adquisició de la nostra llengua; el particular camí de cadascú, amb passes lentes, ritmes distints, actituds i voluntats diverses. Els professors anàvem acompanyant-los, atents als seus avenços i les seves dificultats, procurant aportar-los l'ajut que necessitaven. Aquesta va ser una experiència probablement no massa diferent de la que han viscut, i enguany estan vivint, molts altres tutors de les nombroses aules d'acollida escampades per tot el territori.

En l'itinerari d'aquests nois i noies cap a la inclusió, vaig adonar-me de les importants dificultats d'autonomia lectora, que encara tenien els nois i noies nouvinguts de parla no romànica, al cap de dos anys d'estar aquí. I en particular els d'origen magribí o xinès. Fins i tot amb els llibres de *lectura fácil* publicats en català. Bona part d'aquells textos els trobava adequats a les capacitats de comprensió adquirides per l'alumnat castellanoparlant, fins i tot a les poques setmanes d'arribar a Catalunya. En canvi, per a la majoria dels alumnes de llengua àrab, amaziga o xinesa, encara dos anys després d'estar a l'institut, necessitaven acompanyament per entendre'ls. Força textos d'aquests, fins i tot els de nivell més inicial, requereixen que el lector de llengua no romànica estigui acompanyat constantment en la lectura, per tal de garantir la seva adequa-

da comprensió i, per tant, mantenir l'interès de seguir llegint.

ELS OBJECTIUS DE LA RECERCA

En primer lloc, identificar les principals dificultats en comprensió lectora que manifesta l'alumnat nouvingut d'ESO, de llengua no romànica. Aquests alumnes adolescents, quan ja porten dos o tres anys entre nosaltres, generalment han adquirit un nivell de competència lingüística pròxim al classificat com a usuari bàsic A2 pel *Marc Europeu Comú de Referència per a l'aprenentatge de les llengües* (CONSELL D'EUROPA, 2002), però la major part d'aquestes persones no disposen dels coneixements suficients per efectuar una lectura autònoma comprensiva dels textos escolars i, menys encara, dels textos narratius en llengua catalana que corresponen als interessos propis de la seva edat.

Disposar d'informació específica sobre aquestes dificultats, a partir de les dades que es desprenen de l'observació directa amb aquests alumnes, és el graó indispensable per poder assolir el segon objectiu que em vaig proposar. Es tracta d'explicar les característiques que han de tenir el textos perquè puguin ser més fàcilment compresos per aquests lectors. Els principis de la *lectura fácil*, de llarga tradició a Suècia, sobretot en l'àmbit de les persones amb necessitats educatives especials, tenen com a possibles destinataris els nois i noies nouvinguts. Les directrius que expliciten aquests principis són necessàriament genèriques, ja que els destinataris de la *lectura fácil* són molt diversos. A partir de l'experimentació de la lectura de textos adaptats, amb una mostra d'alumnes destinataris, la recerca ofereix una proposta sobre les condicions que ha de tenir un text de *lectura fácil* adreçat a aquests alumnes. Es tracta d'extreure conclusions que permetin definir trets específics que afavoreixen la seva comprensió lectora autònoma.

El tercer objectiu del treball consisteix a oferir models de textos redactats en *lectura fácil*. El mateix material utilitzat durant la recerca, després de les transformacions efectuades com a conseqüència d'aquest procés dinàmic, conté els models de textos més significatius, ja que és el producte resultant de la interacció entre el text, el redactor i els diversos lectors. A partir de l'anàlisi del contingut formal i lingüístic d'aquests textos, junt amb les dades

obtingudes durant la seva experimentació amb els alumnes, permeten redactar models i exemples de textos de *lectura fàcil*, que també serveixin per a l'adaptació d'enunciats d'activitats i exercicis escolars, i de comunicats per a les famílies.

LA RECOLLIDA D'INFORMACIÓ

Per obtenir informació sobre les dificultats en la comprensió lectora que presenten els alumnes destinataris, vaig elaborar primerament un qüestionari-entrevista sobre el coneixement del significat, en contextos lectors, de 173 verbs bàsics, i la vaig aplicar de manera individual, i amb enregistrament oral, a una mostra de set alumnes d'ESO nouvinguts, de procedència no romànica, dels quals quatre eren magribins, amb una residència a Catalunya igual o inferior als dos anys, i tres xinesos, amb una residència inferior als tres anys i mig.

Posteriorment, vaig elaborar una primera proposta d'adaptació de la novel·la *La Fletxa Negra*, de R.L. Stevenson (STEVENSON, R.L., 1998), seguint les directrius de la *lectura fàcil* (TRONBACKE, BROR INGEMAR, 1999), i considerant les suposades possibilitats de comprensió d'aquests alumnes. Per detectar les dificultats d'accés a la comprensió del text, vaig proposar la seva lectura a un alumne magribí, de llengua pròpia àrab, de quinze anys d'edat, que portava poc més de dos anys residint a Catalunya, i escolaritzat a l'institut. En arribar al centre educatiu, aquest alumne desconeixia quasi absolutament l'alfabet llatí. Amb ell vaig realitzar tretze sessions presencials d'una hora de durada, en jornades diferents. Cada sessió seguia el mateix esquema: l'alumne llegia en silenci una pàgina del text, a la pantalla d'un ordinador portàtil, en format pdf. Podia efectuar-me les preguntes que considerés oportunes. En acabar cada pàgina, jo li formulava un qüestionari-entrevista per comprovar-ne la seva comprensió. Vaig efectuar enregistrament de cada sessió. Les dades obtingudes, a partir de les observacions i resultats dels qüestionaris-entrevistes, m'anaven donant pautes per modificar les característiques de presentació, estructura i contingut del text adaptat en les pàgines successives.

La mateixa tècnica va ser utilitzada amb un segon alumne. En el text que li vaig presentar, ja vaig considerar les hipòtesis que havia obtingut en el primer, i vaig transformar el redactat de les primeres pàgines. Era un noi d'origen xinès, de dotze anys i mig i, com l'altre noi magribí, poc més de dos anys residint a Catalunya. Aquest alumne coneixia l'alfabet llatí, en el sistema pinyin, però no havia après l'anglès ni cap altra llengua occidental. La lectura, amb els qüestionaris subsegüents, va ocupar també tretze sessions d'una hora.

Finalment, vaig aplicar per tercera vegada aquest mètode de recollida d'informació amb un altre alumne, aquest d'origen nigerià, de tretze anys, amb dos anys d'estada a Catalunya. De llengua pròpia ioruba, havia seguit una escolarització regular al país d'origen, utilitzant l'anglès com a llengua vehicular d'aprenentatge. La lectura, amb els qüestionaris-entrevistes, va ocupar només set sessions d'una hora, també en jornades diferents.

El text, per tant, ha estat sotmès a successives reelaboracions, adequant-se a les dificultats observades. Vaig elaborar un redactat, que considerava com a quasi definitiu, abans de presentar-lo a dos petits grups d'alumnes, de manera separada, ja que estaven en centres diferents. El primer, format per un noi i una noia d'origen xinès, de catorze i quinze anys respectivament. El noi, amb trenta mesos d'estada a Catalunya i la noia, quaranta. El segon

grup, compost per dues noies i un noi magribins, tots de quinze anys, amb menys de trenta mesos d'estada a Catalunya. La tècnica d'obtenció de la informació utilitzada amb ells va ser similar a la realitzada amb alumnes a soles, amb algunes modificacions: van fer la lectura en suport paper, en comptes de la pantalla d'ordinador, i vaig modificar el format dels qüestionaris-entrevistes, esdevenint més incidental, alhora que més referit a la comprensió global de la narració.

LA FLETXA NEGRA: UNA NOVEL·LA PER A LA LECTURA FÀCIL

La història que s'hi explica i l'estil de narració que Stevenson utilitza fan que *La Fletxa Negra* tingui els ingredients òptims per ser adaptada a *lectura fàcil*, si més no, per als destinataris a què m'estic adreçant. La història té com a protagonistes un noi i una noia adolescents, que viuen aventures ubicades en temps i espais llunyans, però que mostren experiències relacionals, sentiments, valors i realitats que poden considerar-se com a universals. Em refereixo a l'amistat, l'enamorament, la justícia, el poder, l'odi, l'ambició, la crueltat,... Aquests temes poden interessar i ser apresos perquè són propis del món actual, i potser els lectors arriben a relacionar-ne alguns amb experiències pròximes. Els personatges són nois de la seva edat, i això facilita que puguin sentir-s'hi més a prop.

D'altra banda, el fil conductor de la novel·la és molt nítid, i anima al lector a buscar la resposta als interrogants que el mateix text planteja. Les situacions van desencadenant-se amb ritme constant, sobretot durant la primera meitat del text. I el lector, no sols en el pas d'un capítol al següent manté la tensió per conèixer com continuarà, sinó també a l'interior mateix de cada capítol se succeeixen esdeveniments sobtats que provoquen l'interès a seguir llegint. Aquest aspecte afavoreix que el lector més inexpert i mandrós tingui una actitud constant i persistent per descodificar paraula rere paraula, i anar interpretant el contingut del text. Òbviament, un text adaptat en els mots, les estructures lingüístiques i la presentació formal, que permeti al lector accedir als significats.

Convençut que la trama central de la *La Fletxa Negra* podia ser llegida comprensivament per aquestes persones nouvingudes, i el ritme narratiu del contingut podia afavorir el seu interès i l'actitud positiva per seguir llegint, vaig iniciar un procés de transformació del text, el resultat del qual acomplís aquesta finalitat. Un procés interactiu, amb la participació de lectors que em permetessin observar els encerts i els errors dels textos que jo proposava. Les dades d'aquestes observacions haurien de servir-me com a petites conclusions empíriques, que esdevindrien fonts per elaborar noves hipòtesis per a la construcció dels textos successius.

Disposava de les directrius per a la redacció de textos de *lectura fàcil*, però també havia observat les dificultats que alguns textos redactats seguint aquestes directrius no eren comprensibles autònomament per aquestes persones. Com ja he dit, durant els tres darrers cursos acadèmics, havia tingut l'oportunitat d'intervenir en l'acollida lingüística i cultural d'adolescents magribins i xinesos, i d'altres procedències. Els havia ajudat a aprendre la nostra llengua, m'hi havia comunicat oralment, i havia elaborat estratègies per fer-m'hi entendre utilitzant exclusivament la llengua catalana. El fet d'haver viscut al seu costat el període inicial d'aprenentatge del català m'havia permès experimentar i observar directament els recursos expressius en llengua oral que faciliten la

comprensió i la comunicació. El bagatge d'aquesta experiència, junt amb el procés metodològic seguit, em van guiar en la recerca i la construcció d'un text que ara disposa d'unes condicions que, com he pogut comprovar, el fan comprensible i interessant a persones d'aquestes característiques.

1

Ara fa més de 500 anys.
Era l'any 1460.
A Anglaterra.

No hi havia electricitat.
Ni televisió, ni ràdio, ni telèfon, ni mp3...
No hi havia cotxes, ni motos, ni bicicletes.

Els homes i les dones treballaven de pagès,
al camp i al bosc.
Vivien en pobles petits, al costat d'un castell.

Als castells hi vivien senyors molt rics,
amb la seva família.
Els pobles, els camps i els boscos eren del senyor.

Els homes i les dones
havien de fer les coses que el senyor volia.

.....
Ara tu comences a llegir una novel·la,
que es diu "La Fletxa Negra".

Aquesta novel·la explica les aventures
d'un noi que es diu Richard.
Tu llegiràs les coses que li passen a Richard.

Richard vivia a Anglaterra,
a l'any 1460,
ara fa més de 500 anys...

Un dia a la tarda, al final de la primavera,
al poble de Tunstall,
la campana del castell va tocar:

CAMPANA: -- Nang! Nang! Nang! Nang! Nang!...

Va tocar més de deu minuts.

39

Richard de seguida va obrir la porta.
Joanna portava una espelma en una mà
i un punyal a l'altra.

JOANNA: -- Tanca la porta de pressa. No facis soroll!

RICHARD: -- Hola, John! Estic molt content de veure't,
on estaves?

JOANNA: -- És igual on estava!
El que importa és que ens hem trobat!
Escolta'm bé, Richard:
Volen matar-te!

RICHARD: -- Què?

JOANNA: -- Sí, sí, Richard, et volen matar.
He sentit uns guàrdies que parlaven.
I deien que aquesta nit et matarien!

RICHARD: -- N'estàs segur, John?

JOANNA: -- Sí. I tant.
Ja t'ho vaig dir:
Sir Daniel és molt dolent,
i ha ordenat als guàrdies que et matin!
Porto un punyal per ajudar-te.

RICHARD: -- Però els guàrdies no poden entrar.
La porta és molt forta,
i està ben tancada per dins amb la clau.

JOANNA: -- Estic segur que aquesta habitació
té una porta amagada.
Els guàrdies entraran per la porta amagada
i et mataran, Richard!

Joanna i Richard van mirar per les parets,
i no veien cap altra porta.
Llavors van sentir soroll a terra. Eren passos.
Eren persones que caminaven.

RICHARD: -- Apaguem les espelmes! I callem!

Els nois van apagar els llums,
i es van quedar quietos i sense fer soroll,
al costat de la finestra.
No veien res. Tot era fosc i negre.

LA GUIA PER A REDACTAR

Els textos de *lectura fàcil* s'adrecen a persones que tenen disminuïdes les seves capacitats per a la comprensió lectora. Per tal que aquestes persones puguin accedir als continguts dels textos escrits, els textos de *lectura fàcil* adapten tant l'estructura i el lèxic del discurs escrit com la seva presentació formal. D'aquesta manera, intenten adequar el text a la seva competència comprensiva oral, per tal que puguin accedir millor a la decodificació i a la recerca dels significats que ofereix.

La *guia per redactar textos de lectura fàcil* és un compendi de les conclusions obtingudes a partir de l'experimentació de l'adaptació de la novel·la *La Fletxa Negra*. El text adaptat considera el usos comunicatius orals dels seus destinataris: adolescents nouvinguts de llengua pròpia àrab i xinesa, que han estat dos o tres anys en contacte oral amb la llengua catalana, i disposen d'una competència comprensiva oral aproximada del nivell d'usuari bàsic A2. Té en compte l'aprenentatge lingüístic que han pogut adquirir durant aquest període, i també pressuposa en el lector una competència suficient en la decodificació de l'alfabet llatí. Per facilitar la comprensió, l'adaptació utilitza el lèxic i les construccions lingüístiques més bàsiques, pròximes als usos habituals en llengua oral. La competència comprensiva oral de què ja disposen la major part dels destinataris els permet la comprensió d'aquest text escrit, que s'adequa a les seves capacitats. Així, el text adaptat a *lectura fàcil* utilitza, en el discurs narratiu, recursos estilístics i formals que poden ajudar al lector a descobrir els significats presents al text, alhora que intenten mantenir el seu interès per seguir llegint.

La guia explica les característiques formals i de contingut d'aquesta adaptació experimentada de *La Fletxa Negra*. La presento com una proposta per redactar i adaptar textos a *lectura fàcil*, considerant les necessitats específiques d'aquests destinataris. Primer relaciono els elements aparents i visuals del text adaptat: la tipografia del text i els trets corresponents a la seva presentació formal. Després faig un inventari del lèxic utilitzat, exemplificant el seu ús dins de contextos concrets de l'adaptació. En tercer lloc, exposo el tipus de construccions oracionals que conté, de les simples a les complexes. A continuació explico com està organitzada la narració dins l'adaptació, les decisions preses sobre el seu contingut, consignant alguns principis, recursos i tècniques que hi he utilitzat. Finalment, suggereixo algunes fórmules per a l'acompanyament dels destinataris en la lectura del text.

SUGGERIMENTS PER A LA REDACCIÓ D'ENUNCIATS DE PROBLEMES MATEMÀTICS DE LECTURA FÀCIL

Tot i tractar-se de l'adaptació d'un text narratiu, considero que les característiques formals i lingüístiques de l'adaptació de *La Fletxa Negra* també poden tenir aplicació en els textos expositius i instructius, habitualment presents en els materials curriculars escrits. Per aquest motiu, presento alguns suggeriments per a la redacció de problemes matemàtics, que es desprenen de les conclusions de l'experimentació.

1. Concretar i situar els fets en un temps, un espai i uns personatges clars i definits. Evitar l'explicació de fets impersonals.
2. Consignar i explicitar totes les dades necessàries per entendre la situació que el problema planteja. No donar-ne cap per sobreentesa.
3. Construir una història que permeti al lector imaginar mentalment les situacions i les dades que explica el problema.
4. Fragmentar la història en etapes breus i diferenciades.

- Encadenar ordenadament els fets, sense obviar-ne cap.
5. Exposar les dades de manera ordenada, tant en el temps que es produeixen, com en la lògica dels fets.
 6. Ubicar preferiblement les històries en el passat, o en el present, o en trànsit des del passat al present. Si cal utilitzar el futur, delimitar-lo tant com sigui possible.
 7. Expressar les dades i les situacions amb oracions simples coordinades o juxtaposades. Transformar, si és possible, les oracions subordinades en una seqüència ordenada d'oracions simples.
 8. Evitar el subjecte elidit o un pronom que el substitueixi. Repetir-lo, si cal, en cada oració. L'absència del subjecte pot ocasionar confusió al lector.
 9. Organitzar el text en paràgrafs, quan ocupa més de quatre o cinc línies.
 10. Utilitzar els termes matemàtics que calguin, sense restriccions. Convé pressuposar que el lector coneix el seu significat perquè ha estat explicat prèviament. Precisament, el seu ús en contextos significatius és la forma més eficaç de familiaritzar-s'hi i aprendre'ls.
 11. Subratllar els noms propis de persona i de lloc, per tal que el lector no hi busqui significat. Acompanyar-los d'un context que els permeti deduir si es tracta de persones o llocs.

Els problemes de *lectura fàcil* permeten als nois i noies novinguts recents, que es troben dins el procés d'aprenentatge del català, l'accés a la comprensió autònoma dels mateixos problemes matemàtics que intenten resoldre els seus companys. Acompanyo els suggeriments d'un seguit d'exemples, on pot observar-se el redactat original i la seva adaptació a *lectura fàcil*.

Alguns exemples:

ENUNCIATS DE LECTURA FÀCIL

1. Sortint de fàbrica, un portàtil val 310 €. Aplicant el 16 % d'IVA. Quant valdrà finalment? (IVA: Impost de Valor Afegit).

Un portàtil sense IVA val 710 €.
L'IVA dels ordinadors és del 16 %.
Quant val aquest portàtil amb l'IVA inclòs?

2. En un roser hi havia 22 roses se n'han pansit 5. Quantes me'n queden?

Un roser té 22 roses.
Tallo cinc roses, perquè estan pansides.
Quantes roses queden ara al roser?

3. Com que l'escola és a punt de començar, cal anar preparant tot el material necessari. Aquesta tarda has d'anar a la papereria a comprar unes quantes coses que et fallen.

En concret, et calen: 3 bolígrafs, dos llapis, una goma d'esborrar, dues llibretes i una agenda.

Els bolígrafs costen 0,55 € cada un, els llapis valen 0,27 € cada un, la goma, 0,18 €, l'agenda, 4,71 € i les llibretes, 1,32 € cada una.

Els pares t'han donat 10 €.

- a. Quantes coses et vols comprar?
- b. Quants diners et costarà tot?
- c. Quin canvi t'hauran de tornar?

S'acaben les vacances.
L'escola comença la setmana que ve,
i tu prepares el material per a l'institut.
Necessites tres bolígrafs, dos llapis,
una goma d'esborrar,
dues llibretes i una agenda.

Un bolígraf val 0,55 €,
un llapis val 0,27 €,
una goma costa 0,18 €,
una agenda val 4,71 €,
i una llibreta val 1,32 €.

Els teus pares t'han donat 10 €.

- a. Quantes coses et vols comprar?
- b. Quants diners et costarà tot?
- c. Tens diners per pagar-ho tot?
- d. Quants diners et tornaran?

DOCUMENTS ADREÇATS A LES FAMÍLIES

Acabo la recerca proposant una relació de models de comunicats que els instituts adrecen habitualment a les famílies. Estan redactats tenint en compte les pautes que es desprenen de la guia per redactar textos de *lectura fàcil*. Tot i que els destinataris d'aquests textos no són pròpiament els mateixos amb què he dut a terme l'experimentació, els nois i noies novinguts, en lliurar-los als seus pares, poden exercir una funció mediatora lingüística, que parteix del coneixement del català que han anat adquirint des de la seva arribada. Quan aquest alumnat ja comprèn el contingut de cada comunicat, pot llegir-lo en català als seus pares i, fins i tot, pot fer-los una traducció literal. Amb aquesta actuació, no cal recórrer a traduccions a les llengües pròpies de les famílies. La llengua vehicular dels escrits adreçats als pares pot ser el català, adaptat, això sí, a les necessitats d'accés a la comprensió escrita dels alumnes i les seves famílies, amb força garanties que el contingut pugui ser comprès.

Per tal d'adaptar-se a la competència lingüística dels destinataris, aquests comunicats posen molta cura tant en la presentació formal del text, com en l'ús d'un lèxic i unes construccions sintàctiques comprensibles per aquests nois i noies novinguts. El contingut apareix ordenat i estructurat, incloent dades que podrien semblar òbvies en altres famílies. També seleccionen les informacions que s'hi donen, fent constar les més rellevants. Les convocatòries a entrevistes i reunions, per exemple, posen l'accent en la importància i la necessitat que els pares hi assisteixin.

EXCURSIÓ A BARCELONA

divendres, 14 de març de 2008
tot el dia

Benvolguda família,

El divendres 14 de març,
els nois i noies de 2n d'ESO fan una excursió a Barcelona.
Van al Museu de la Ciència.

Sortirem de l'institut a les 8:30 h del matí,
i tornarem a les 17:30 h de la tarda.

Anirem amb autocar.

Què han de portar els nois i noies?

- Dimecres dia 12:
 - L'autorització firmada.
 - 16 € (autocar i l'entrada al Museu de la Ciència)
- Divendres dia 14:
 - L'esmorzar, el dinar i aigua.
 - Sabates i roba còmoda.

És molt important que vinguin.

Paula S. i Robert R.,
tutors de 2n ESO.

AUTORITZACIÓ

_____, pare /mare/ tutor
de l'alumne/a _____, l'autoritzo a
anar a l'excursió a Barcelona, el dia 14 de març de 2008.

SIGNATURA

REUNIÓ DE PARES I MARES DE 3r ESO

dijous, 25 de setembre de 2008
a les sis de la tarda
a l'Institut

Benvolguda família,

Us convoquem a la reunió de pares i mares,
el dijous 25 de setembre, a les sis de la tarda,
al nostre institut.

Què farem?

1. Presentarem el tutor o la tutora del vostre fill o filla.
2. Explicarem les coses més importants
del curs 2008-2009.
3. Escoltarem les vostres preguntes

És molt important que vingueu.
Us esperem.

Anna Maria, Joana i Marcel,
tutors de 3r ESO.

pare /mare/ tutor de l'alumne/a _____
sé que hi ha la REUNIÓ DE PARES de 3r d'ESO,
el dia 25 de setembre de 2008, a les 18 h.

SIGNATURA

En aquests sentit, la "guia per redactar textos de *lectura fàcil*" que presento en aquesta recerca descriu i justifica els trets lingüístics i formals de l'adaptació experimentada amb els lectors. La guia conté recursos i tècniques per redactar textos adreçats a aquestes persones, incidint en la tipografia, la presentació formal, el lèxic utilitzat, la construcció de les oracions i l'organització de la informació. També inclou alguns suggeriments per ajudar la persona nouvinguda a esdevenir progressivament més autònoma en la lectura en català. Els principis de la *lectura fàcil* han estat el punt de partida i han acompanyat tot el procés experimental interactiu. Atenent aquests principis, és necessari que el redactor conegui el nivell de competència en comprensió lectora dels destinataris, per tal que pugui compondre textos el màxim d'adaptats a les seves capacitats. La guia que presento pretén col·laborar en aquesta funció, particularment amb destinataris adolescents nouvinguts de llengua no romànica.

L'adaptació de *La Fletxa Negra* ha estat l'instrument que m'ha permès dur a terme el procés dinàmic interactiu entre les meves propostes de text redactat i la seva comprensió per part dels lectors. Com a resultat d'aquest procés, la recerca posa a disposició del professorat interessat la darrera versió de *La Fletxa Negra* adaptada a *lectura fàcil*, amb la convicció que podrà ser compresa i interessar a l'alumnat nouvingut d'ESO de llengua no romànica. Les característiques del text fan presumir que aquesta adaptació també pot ser accessible i interessar d'altres persones, a més de les que han estat objecte de la recerca.

L'ACCÉS A LA COMPENSIÓ LECTORA

El procés interactiu d'adaptació de la novel·la *La Fletxa Negra* de Stevenson m'ha permès identificar les principals dificultats que manifesten els nois i noies nouvinguts d'ESO, de llengua no romànica, pel que fa a la comprensió lectora de textos en llengua catalana. Moltes d'aquestes persones, tot i portar dos o tres anys entre nosaltres, i haver assolit un nivell pròxim a l'A2, no disposen encara de competència suficient per comprendre el contingut dels textos habituals adreçats als seus companys. Aquesta recerca ha detectat diversos factors, relacionats amb la redacció i la presentació dels textos, que obstaculitzen la seva comprensió. La presència de lèxic desconegut pels lectors no és l'única barrera. També la construcció sintàctica de les oracions, l'organització i l'estructuració de les idees que el text expressa, així com la seva presentació formal, són elements que incideixen de manera crucial en el procés lector d'aquestes persones. Quan el text té unes determinades característiques, aquestes barreres comencen a desaparèixer, i el lector aconsegueix accedir amb èxit a l'obtenció d'informació escrita, mentre s'adona de les pròpies capacitats lectores. Considero aquest graó de gran rellevància, ja que el text esdevé per al lector nouvingut més fàcil que difícil, més accessible que farric d'obstacles que li impedeixen trobar-hi significats.

Referències Bibliogràfiques:

- CONSELL D'EUROPA (2002) *Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de llengües*.
<<http://www6.gencat.net/llengcat/publicacions/marc/>> [en línia] [Data de consulta: 01/10/09]
- SERRA MILÀ, JAUME (2008) *La lectura fàcil, una necessitat per a la inclusió de l'alumnat nouvingut d'ESO*. Llicència d'estudis retribuïda (modalitat A). Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya. Curs 2007-2008.
<<http://xtec.cat/~jserra18>> [en línia] [Data de consulta: 01/10/09]
- STEVENSON, ROBERT LOUIS (1998) *La Fletxa Negra*. Barcelona: La Magrana (L'Esparver, 78).
- TRONBACKE, BROR INGEMAR (1999) *Directrius per a materials de Lectura Fàcil*. [en línia] Barcelona: Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya. *Eines per a la biblioteca* (núm. 1). [Data de consulta: 01/10/09] <http://www.cobdc.org/publica/directrius/lectura_facil.pdf>



ASSOCIACIÓ LECTURA FÀCIL

QUAN LLEGIR NO ÉS A L'ABAST DE TOT HOM

Al menys un 30% de la població té dificultats lectores. Discapacitats varies, una escolarització problemàtica o un coneixement encara insuficient de l'idioma, per exemple, dificulten l'accés a la lectura.

L'accés a la lectura, la literatura i la informació és un dret democràtic i una necessitat social. La lectura permet compartir idees, pensaments i experiències, i en definitiva, créixer com a persones. A més, per poder exercir els seus drets, una persona necessita rebre i saber interpretar la informació sobre el passa al seu entorn.

Els llibres i materials de Lectura Fàcil són una resposta a aquestes necessitats.

QUÈ SÓN ELS MATERIALS DE LECTURA FÀCIL (LF)?

Són llibres, documents, pàgines web, etc. elaborats amb especial cura per ser llegits i entesos per persones que tenen dificultats lectores.

Els materials LF segueixen les directrius internacionals de l'IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) quant al contingut, el llenguatge i la forma.

El logotip LF identifica els llibres que s'adapten a les directrius de l'IFLA per a persones amb dificultats lectores. L'atorga l'Associació Lectura Fàcil. ASSOCIACIÓ LECTURA FÀCIL



Associació Lectura Fàcil

www.lecturafacil.net

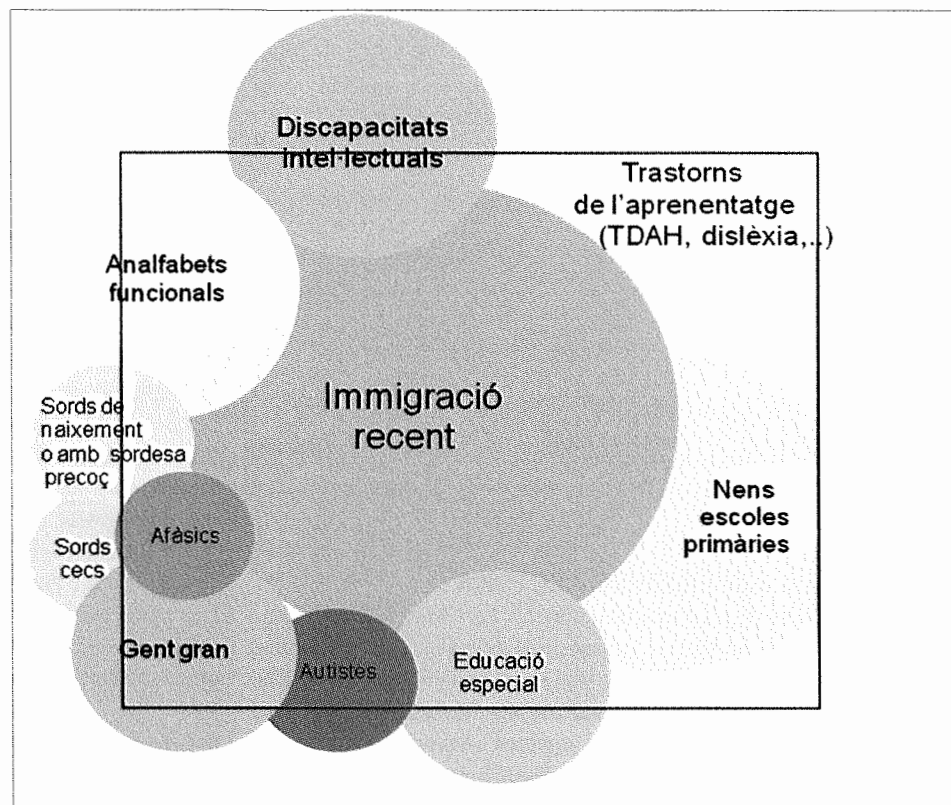
A QUI S'ADRECEN?

Els materials LF estan especialment pensats per a persones que tenen **dificultats lectores**. Aquestes dificultats poden ser **temporals** (joves amb una escolarització problemàtica, població nouvinguda que encara no coneixen l'idioma d'acollida, neolectors adults, persones amb trastorns de l'aprenentatge,...) o **permanents** (persones amb discapacitats sensorials o psíquiques, persones grans senils, ...)

Els cercles de la il·lustració representen aproximadament els grups destinataris dels

llibres de Lectura Fàcil, i el quadrat la necessitat d'aquests materials.

línies i tallar-les d'acord amb el ritme natural de la parla



(Font: adaptació del gràfic de *Guidelines for Easy-To-Read materials*. Bror Tronbacke, IFLA Professional Report # 54. The Hague (NL), 1997.)

▪ Les imatges han d'harmonitzar amb el text

COM ES DISTINGEIXEN ELS LLIBRES DE LECTURA FÀCIL?

Els textos de Lectura Fàcil es basen en un principi bàsic: Narrar una història concreta i lògica amb una única línia argumental. També segueixen unes determinades pautes quant al contingut, el llenguatge i la forma.

Pautes sobre el contingut:

- Descriure els esdeveniments en ordre cronològic
- Donar una continuïtat lògica a l'acció
- Relatar accions directes i simples, sense massa personatges

Pautes sobre el llenguatge:

- Evitar el llenguatge abstracte i simbòlic
- Ús de llenguatge senzill però digne, tot evitant les paraules difícils
- Provar el material amb grups destinataris abans d'anar a impremta

Pautes sobre la forma:

- Utilitzar un tipus de lletra gran
- Deixar marges i interlineats generosos, limitar la longitud de les

ASSOCIACIÓ LECTURA FÀCIL

L'Associació Lectura Fàcil (ALF) és una entitat sense ànim de lucre, constituïda l'any 2003, que treballa per apropar la lectura a les persones que tenen dificultats lectores i/o de comprensió.

L'ALF s'ha consolidat com a centre d'informació i referència d'iniciatives a l'entorn de la Lectura Fàcil. Col·labora amb el Grup de Treball LF del Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya (COBDC) i és membre de la Internacional Easy-to-Read Network.

Partim del principi de democràcia lectora: tothom ha de poder tenir accés a la informació, a la literatura i a la cultura.

ACTIVITATS DE L'ALF

L'ALF centra les seves activitats en cinc àrees:

1) Impuls a l'edició de textos de Lectura Fàcil

Adaptem, revisem i editem textos adreçats a persones amb dificultats lectores per atorgar-los el logo LF. Hem atorgat el logo LF a més de 80 títols en català i castellà, pu-

blicats per diverses editorials. Aquest logo avala que els llibres segueixen les directrius internacionals de l'IFLA.

Adaptem a un llenguatge planer textos legals i documents informatius per a institucions i empreses que volen millorar la comunicació amb el seu públic destinatari.

2) Foment de la lectura

Impulsem la creació d'una **xarxa de representants de lectura** en col·laboració amb les biblioteques, el Grup de Treball del COBDC i entitats de suport als col·lectius destinataris dels materials LF, perquè es creïn **clubs de Lectura Fàcil**.

Conjuntament amb la Subdirecció General de Biblioteques de la Generalitat de Catalunya (SGB) hem desenvolupat un pla pilot per estendre la Lectura Fàcil a tot Catalunya. A les biblioteques públiques de 4 municipis: Tortosa, Palamós, les Borges Blanques i Ripollat s'hi han fet diverses accions per explicar, sensibilitzar i incentivar la creació de grups de Lectura Fàcil per a persones que tenen dificultats lectores.

3) Formació

Oferim, sota comanda, cursos i tallers de dinamització lectora i de tècniques de redacció de Lectura Fàcil.

Hem ofert cursos al Col·legi Oficial de Bibliotecaris-Documentalistes de Catalunya, a la Facultat de Biblioteconomia de la Universitat de Barcelona, a la Universitat de Salamanca -impulsat per la Fundació Germán Sánchez Ruipérez-, i a la Universitat de Valladolid, entre d'altres.

4) Col·laboració amb entitats

Treballem amb entitats, empreses i institucions públiques interessades en fomentar l'accés a la lectura i a la informació de totes les persones.

Hem signat convenis de col·laboració amb més de 25 entitats de suport i formació a persones amb dificultats lectores, que realitzen lectures de prova dels materials LF.

5) Difusió del projecte i del concepte LF

Impartim conferències i fem presentacions arreu de Catalunya i de l'Estat, en diferents institucions, associacions i entitats educatives, a fires i a salons del llibre, com el de Barcelona, Madrid, Castella i Lleó i València. Així com també a la Fira del Llibre de Frankfurt.

PUNTUALS BÀSICS DE DIFUSIÓ DEL PROJECTE LF:

Universitat. Formació i investigació

- UB: practicum de final de carrera d'alumnes de Pedagogia

- UPF: conveni amb la Facultat de Filologia i Traducció
- UOC: tutorització de treballs de final de carrera
- Departament d'Educació de la Generalitat: detecció de necessitats i professionals de centres de recursos i aules d'acollida que col·laboren en la creació de materials LF.

Biblioteques dipositàries: subministren mitjançant préstec bibliotecari llibres LF a altres biblioteques i entitats que organitzen clubs de Lectura Fàcil. Són la Biblioteca Francesca Bonnemaison de Barcelona, la Biblioteca Can Casacuberta de Badalona, la Biblioteca Mestre Martí Tauler de Rubí, la Biblioteca de Viladecans i la Biblioteca Joan Triadú de Vic.

Libreries de referència: xarxa de llibreries compromeses a tenir els títols publicats en Lectura Fàcil.

Per a més informació:

Associació Lectura Fàcil

C. Ribera 8, pral. 08003 Barcelona

Tel. 93 310 76 94

lecturafacil@cobdc.org

www.lecturafacil.net

MARE DE DÉU QUINA ESCOLA.

Els mestres contra Franco

Raimon Portell i Salomó Marquès

Editorial: Ara Llibres. Sèrie H

A aquelles persones que van llegir la ressenya de "Els mestres de la República", potser els va fer venir ganes de llegir el llibre i si els va agradar, ara tenen l'ocasió de llegir la continuació. A aquelles persones que no els va motivar la ressenya del llibre anterior, espero que ara al veure que hi ha una segona obra sobre aquest tema si que els "piqui" la curiositat i s'animin a llegir-los.

Aquesta obra ens situa tot just acabada la guerra provocada pel cop d'estat de 1936. L'any 1939, va significar el final de la renovació feta a l'escola durant la República.

La fugida cap a l'estranger va arribar a superar el milió de persones. Entre els que fugien hi havia moltes-moltes mestres i pedagogs que sabien que si es quedaven, potser no sobreviurien. La fugida a França no va suposar l'arribada a una millor situació, van ser amuntegats en condicions pèssimes en camps de concentració. A una part els

va enxampar la segona guerra Mundial, un nombre important d'exiliats i exiliades van morir als camps de concentració francesos i alemanys. Altres, van tenir més sort i van poder marxar més lluny, a Anglaterra, a altres països d'Europa o a Amèrica, principalment a Mèxic, on van poder seguir treballant de mestres i en alguns casos introduir el treball instaurat a l'escoles de la República. L'alumnat de l'estat espanyol i de Catalunya perdia i en canvi els nens i nenes dels països que els van acollir sortia guanyant.

Al llarg de l'obra, queda molt ben explicat el que van patir els i les mestres que no van marxar. Hi va haver qui va anar a parar a la presó, o el que se li va aplicar el que es deia "Depuració", altres no van poder treballar mai més de mestres. Hi ha casos amb noms i cognoms molt ben descrits. Es pot assegurar literalment que es va matar l'escola anterior i es va entrar en un llarg període d'escola "Nacional Catòlica", va significar un retrocés fins a temps anteriors a la Il·lustració.

Pel nou personal docent, es van fer uns cursets i conferències que donaven les línies de programació que havien de regir

"Dios haga que el éxito alcanzado en los Cursillos, conduzca a resultados verdaderamente prácticos y que siguiendo las directrices marcadas, la nueva escuela sea cada vez más católica y más española y que las nuevas generaciones que de ella salgan, sean los verdaderos forjadores de la España Imperial que todos anhelamos, de la España Una, Grande, Libre y Católica". "Al enemigo hay que despojarle de sus ideales absurdos, dice el Caudillo, y es ésa la Misión del Maestro".

Com que havien marxat molt mestres i a altres els van depurar, faltaven mestres, i van donar molts avantatges als que volien fer-ne, tot i que molts no eren mestres i el nivell d'alfabetització era baix.

Es van tenir en compte els següents criteris per a la selecció:

Haver estat combatent. Ser mutilat o ser ferit de guerra, tenint preferència quantes més ferides es demostressin. Haver patit presó. Ser familiar d'un mort o mutilat, sempre amb preferència qui tenia major nombre de familiars morts. Evidentment, sempre i quan es fos del bàndol nacional.

Després d'haver complert alguns d'aquests criteris, en tenien prou fent un curset per obtenir el títol de mestre.

Tot i així, com els mestres estaven mal pagats, no hi va haver prou personal per cobrir totes les vacants i a les classes s'amuntegaven cinquanta criatures.

L'himne Nacional i el Cara al Sol s'havien de cantar a les entrades de l'escola. Es va imposar el quadre de Franco al costat del crucifix. Es resava cada dia, en algunes escoles els rosari, en d'altres a l'inici de cada classe.

Evidentment la llengua també en va patir les conseqüències, el català va ser eliminat de l'escola des que van entrar les tropes franquistes. Així ens expliquen coses que ens semblen mentida:

Parlar el català era titllat de falta de respecte. Els autors ens expliquen que en algunes escoles, el nen-a que parlava en català rebia un tros de fusta. Se l'havia de treure de sobre el més aviat possible i el passava a qualsevol altre que caigués en l'error de dir res en català. Al final del dia, a qui es quedava amb la fusta, li tocava el rebre. El control era per l'alumnat i també pel professorat. La inspecció tenia entre les seves missions la repressió de l'idioma. A les parets, s'hi podia veure escrit "Si eres español habla castellano, si no, eres un marrano".

A les escoles es van separar els nens de les nenes. La llei d'ensenyament primari de 17/6/1945 deia "El Estado, por razones de orden moral y de eficacia pedagógica prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria". La separació de sexes, a qui perjudicava era a les nenes a la que se les havia de preparar per a ser esposes i mares i sols excepcionalment es podia permetre l'orientació cap a estudis universitaris.

Els edificis escolars que en temps de la República volien ser "palaus de cultura", van caure en la misèria.

Les escoles "Normals", van començar a preparar mestres que no havien vist altre escola que la de postguerra i la reproduïen.

Aquesta obra, és un arxiu històric de fets que molts i moltes professionals de l'educació actuals tot i que alguna cosa han sentit a parlar o han llegit potser no ho coneixen amb el detall en que està redactat.

Per sort a mig llibre, la situació que es

descriu canvia i tal i com diu va haver un ressorgiment "de sota de les cendres" i ens comença a explicar com amb molt d'esforç per part d'uns quants mestres i pedagogs i pedagogues, com M Teresa Codina, Marta Mata, Alexandre Galí, M Antònia Canals, Montserrat Piera, M Teresa Fort, Eulàlia Valeri, Fina Rifà, M Àngels Oller, Isabel Zamameño, Roser Jarque, Artur Martorell, M Dolors Giralt, Pere Darder,... i molts i moltes altres, comencen a voler canviar l'escola als anys 60. Així van sorgir les escoles que es definien com actives i catalanes, escoles com Talitha, Ton i Guida, Thau, Costa i Llobera, Sant Gregori, Elaià,... Escoles que van voler recuperar la tradició pedagògica catalana de la República. Van començar el cursos de tarda a l'escola de mestres de Rosa Sensat i després les escoles d'estiu. No hi havia material apropiat ni llibres, es va haver de començar amb llibres d'abans de la guerra i poc a poc es van començar a editar, editorials com la Galera va ser de les primeres. Hi havia ganes, moltes ganes de fer una altre escola alternativa a l'escola oficial.

Un cop mort Franco, es va restablir la Generalitat. Entre 1983 i 1988, aquelles escoles que havien volgut canviar l'escola establerta oficialment, van passar quasi totes a ser públiques. Després van sorgir les subvencions i els concerts a escoles que potser no calia.

Actualment estem en una situació crítica pel que fa a l'escola pública. Els i les que vam viure aquest ressorgiment, vam aprendre molt i espero que mantinguem les ganes i l'empenta professional que el món de l'educació necessita i que ho sapiguem transmetre a les noves generacions.

Si llegiu aquest llibre, veient l'esforç que va suposar tornar a fer una escola nova, us vindran moltes ganes de seguir lluitant per aconseguir una escola pública de qualitat.

M. Carme Gisbert i Otxoa
EAP Mataró

DEL VIURE I DEL MORIR

Anna Nolla

Del viure i del morir, d'Anna Nolla, és una valuosa eina que contribueix de forma rellevant a omplir l'espai educatiu —encara força inèdit— sobre la pedagogia de la vida i de la mort, amb formació, reflexió, propostes i testimonis, tant en l'àmbit de l'escola com en el familiar.

L'objectiu prioritari del llibre és desenvolupar una pedagogia que no ignori la mort, que contempli situacions i esdeveniments que aparentment semblen un fracàs i que, en realitat, poden esdevenir escoles de valor. Del patiment, de les pèrdues i de la mort, es pot aprendre a ser millor persona: sabem que la prioritat dels valors canvia quan hom ha patit, i això val per a totes les edats de la vida.

En la seva excel·lent proposta de recursos per a educació infantil, primària i secundària (centrats sobretot en l'àmbit de la literatura i del cinema), l'autora ens ofereix un ampli ventall d'eines per poder tractar la vida i la mort als centres educatius i a les famílies, que cada vegada, sortosament, tenen més consciència de la necessitat de fer pedagogia del final de la vida, i del patiment que sovint l'acompanya.

Amb la lectura d'aquesta excel·lent i útil obra, s'arriba a la conclusió que tan sols la sinceritat, el respecte i la fermesa coherent ens poden ajudar a tots, ja siguem educadors, pares, avis o àvies... en la tasca d'educar per a la vida i per a la mort. El tarannà profund i alhora planer del llibre ens convida a parlar i a compartir emocions, sentiments i vivències del viure i del morir amb els més petits i els no tan petits, i per què no? amb nosaltres mateixos!!!

Concepció Poch

EN MI VERSO SOY LIBRE. Relatos 2009

Raquel Puligo, José Emilio Linares

Ed: Región de Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Murcia, Abril 2009.

<http://www.eldigoras.com>

El llibre En mi verso soy libre és una selecció de poemes presentats al II Certamen Nacional de Relatos, organitzat per la Consejería de Educación, Formación y Empleo i dirigit a l'alumnat de les aules hospitalàries. Inclou 28 poemes i relats de nens nenes i adolescents que han estat hospitalitzats en el decurs dels dos darrers anys a les aules hospitalàries de tot l'estat. De Catalunya hi ha les presentacions de relats de les alumnes Clàudia Navas Sardà, Mireia Denuc Pallarés i Raquel Ferrer Peña de les aules hospitalàries de l'Hospital Clínic i de Sant Pau, de Barcelona.

El volum recull impressions i records de l'alumnat. Profund en les seves observacions i pensaments, sent, en certa manera un espai per compartir experiències i suggeridor d'iniciatives creatives i literàries, pels petits i joves lectors i lectores de les nostres escoles.

Teresa-Natàlia Gil i Bussalleu
Pedagoga

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