

A

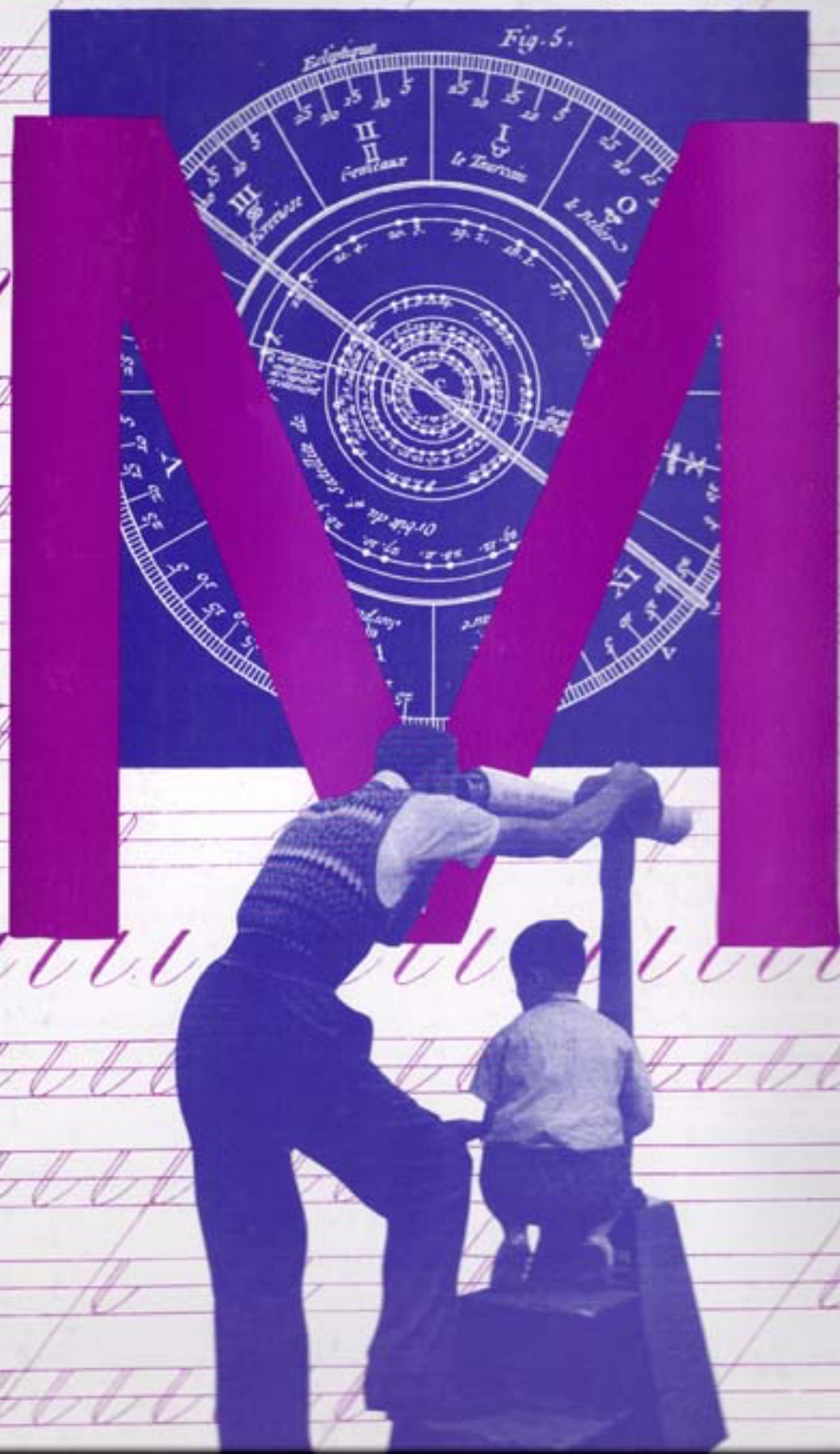
MBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

19

HIVERN 2007



ÀMBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

SUMARI

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@hotmail.com
www.pangea.org/ambits

COORDINACIÓ

Joan Serra Capallera

CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós
Eulàlia Bassedas Ballús
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*)

Assessorament lingüístic

Raül Massanella

Disseny i maquetació

Vicens Edu

Portada

Quim Domene

Il·lustracions

Jean "Moebius" Girard

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

ISSN 1885-6365

Preu: 4,30 €

HIVERN 2007

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

ENTORNS D'ACTUALITAT

- 3 • A qui l'interessa la inclusió escolar?. **Joan Serra Capallera**
- 4 • Horitzó: escola inclusiva

OPINIÓ

- 7 • Noves mirades a l'"efecte fugida".
Ricard Benito - Isaac González - Joan Subirats

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 8 • Ensenyar la llengua oral. **Juli Palou Sangrà**
- 13 • L'escriptura personal: el projecte "explica-m'ho". **Eulàlia Ribot Martín**
- 16 • Aplicació de les intel·ligències múltiples a l'aula d'acollida.
Projecte: "com explicar un llibre?" **Núria Alart i Guasch**
- 22 • Per què treballar junts aules d'acollida i aules ordinàries?
Anna Llauredó, Eva Esteruelas
- 25 • Escola de pares i mares. IES la Romànica.
José M^a Lahoz García amb la col·laboració de **Francina Salavert Casamor**
- 29 • L'escolaritat compartida. **Immaculada Camús Fueyo**
- 33 • Projecte de col·laboració entre el CPEE Fatima i el CEIP Pere Viver de Terrassa.
Equip Directiu del CPEE Fatima
- 35 • Col·laboració entre una escola ordinària i una escola d'educació especial.
Mariona Torredemer Taló
- 40 • Línies bàsiques per a programes d'assessorament i suport
a famílies amb fills i filles sords. **Ramon Almirall**
- 50 • L'altra mirada. **Isabel Capdevila, Lúdia Sala, Dolors Gispert**

ELS ESTUDIANTS OPINEN

- 55 • Les pràctiques de psicopedagogia. **Alba Colom Miras**

CRÒNICA DE ...

- 56 • Crònica d'una tutoria psico-bioquímica. **Pepi Sabriá**

PRESENTACIÓ D'UNA ASSOCIACIÓ

- 57 • Crecer. Associació nacional per a problemes del creixement.

LLIBRES

- 57 • Tutoria entre iguals. un mètode d'aprenentatge cooperatiu per a la diversitat.

A QUI L'INTERESSA LA INCLUSIÓ ESCOLAR?

Aquest mes de gener s'ha constituït el comitè tècnic del Projecte de reconeixement i difusió de *Bones Pràctiques Inclusives* d'alumnes amb discapacitat als centres d'ensenyament ordinari, "**Horitzó: Escola Inclusiva**", promogut per la Plataforma Ciutadana per a una Escola Inclusiva i tot un seguit d'associacions i federacions de mestres, professionals i pares vinculats al món escolar. El projecte és clar i transparent: fer emergir –reconèixer, mostrar i divulgar exercicis professionals que, des de la quotidianitat d'una aula i un/a mestre fins a plantejaments generals de centre, integren en la seva pràctica formes de fer i treballar inclusores. A aquesta voluntat de mostrar, de fer conèixer els reptes que comporta la inclusió escolar, però també –i en això radica l'essència de la proposta- la possibilitat de dur-la a terme en un context, a voltes, molt refractari, s'hi suma el desig d'anar construint un "corpus" de professionals i pràctiques compromesos en la transformació de la institució escolar (i del model educatiu que la sustenta) que comporta apostar de manera decidida per a la inclusió de tots els alumnes a la mateixa oferta escolar.

El lema del projecte és prou clar i parla, no endebades, "d'horitzó". I en parla des d'una doble constatació: per una banda, la inclusió escolar no és avui una realitat generalitzada en el nostre sistema educatiu, malauradament és encara l'excepció vinculada a la voluntat d'uns professionals per a fer-la possible i no l'expressió de la voluntat d'un sistema educatiu que aposta i dota els centres escolars per a fer-la possible; i per l'altra, en l'horitzó de les escoles catalanes s'hi va percebant la voluntat del govern autonòmic de redactar una Llei Catalana d'Educació, llei que, com a tal, hauria de definir el model d'escola pel qual optem al Principat. Des d'una o altra constatació, vivim un present escolar que necessita poder albirar i creure en un "horitzó" de transformacions i canvis.

Construir aquest horitzó és l'aposta del *Projecte Bones Pràctiques Inclusives*, i ho és en la mesura que reconeix la força transformadora i de canvi que l'exercici de la pràctica professional té en ella mateixa, com ho té l'estructuració de plataformes ciutadanes. Tres factors són claus però, perquè allò que es construeix en la pràctica esdevingui una realitat generalitzable de canvi i millora: **el convenciment** (dels professionals implicats, dels usuaris i de l'administració, el que fa que en conseqüència esdevingui un convenciment social), **la complicitat** (la generació de sinèrgies entre els agents implicats i l'administració) i **la decisió** (personal, professional, però de manera fonamental "política"). El dubte és si aquests tres factors són presents en l'actual administració educativa catalana. Em temo que no. Ni en l'actual reestructuració del Departament d'Educació, ni en algunes les decisions que s'emprenen (el menysteniment de la psicopedagogia i d'aquells professionals que durant anys l'han exercida, que traspua l'esborrany del nou Decret de Serveis Educatius, n'és un clar exemple), s'observa la voluntat d'avançar cap aquest "horitzó" reclamat pels agents escolars. De confirmar-se aquesta tendència, al Principat podem tornar a viure una dolorosa ruptura entre allò que la societat demana, allò que els professionals exerceixen i allò que l'administració decideix. Les nostres escoles, i amb elles els professionals que hi treballen, els alumnes, les famílies i la comunitat no s'ho mereixen.

Joan Serra Capallera

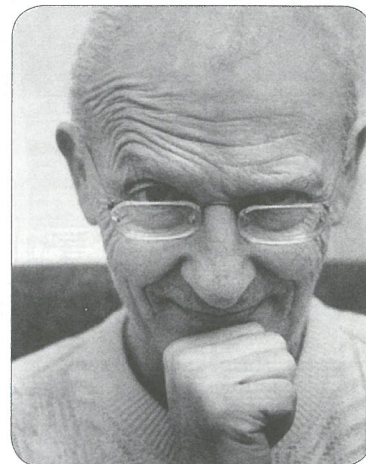
Coordinador d'Àmbits de Psicopedagogia

IL·LUSTRACIONS

n.19

JEAN GIRAUD "MOEBIUS"

(Nogent-sur-Marne França, 1938)



Autor de còmics, il·lustrador, guionista, realitzador de dissenys cinematogràfics ("Alien", "Abys", "El cinquè element"...), el 1974 va formar el grup dels "Humanoides Asociados" junt amb altres autors com Philippe Druillet, Dionnet i Farkas, editant la que durant molts anys va ser la revista estàndard del còmic europeu, "Metal Hurlant", en la que començaria a treballar sota el nom de Moebius. Reconegut mundialment com un dels més grans autors de còmic, és conegut sobretot per "Les aventures del tinent Blueberry". El seu dibuix és pulcra i realista. Com a Moebius, amb guions tot sovint d'Alejandro Jodorowsky, ha realitzat històries de ciència ficció amb tocs d'humor negre: Arzach, La Desviación, The long tomorrow, L'Incal...

HORITZÓ: ESCOLA INCLUSIVA

Projecte de reconeixement i difusió de Bones Pràctiques Inclusives d'alumnes amb discapacitat als centres d'ensenyament ordinari

Promogut per:

Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva
Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC)
Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament
Secundari (FAPAES)
Associació Catalana de Professionals dels Equips
d'Assessorament Psicopedagògic (ACPEAP)
Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya
Associació de Mestres Rosa Sensat
Associació Catalana de Professionals dels Centres
de Recursos Pedagògics
Secretariat de l'Escola Rural
Associació de Directius dels Centres Educatius Públics de
Primària i de Secundària (AXIA)

Barcelona, 2 de novembre de 2006

La inclusió escolar de l'alumnat amb necessitats educatives especials comença a ser ja a casa nostra un procés carregat d'experiència que després de la publicació del Decret 117 l'any 1984, ha passat per diferents períodes alguns d'ells no exempts de polèmica i conflicte.

Les entitats promotores d'aquest Projecte partim d'una premissa bàsica: *Les bones pràctiques, quan es difonen, són un recurs que aporta idees, identifica errors que caldria evitar, i ajuden a avançar més ràpidament i millor a tot el sistema educatiu.*

Per aquesta raó, en aquests moments ens plantegem la promoció d'experiències reeixides en el camí cap a una Escola realment Inclusiva, i ho volem fer aprofitant les bones pràctiques que avui es donen a les nostres aules i centres educatius, les quals creiem que són mereixedores d'un major reconeixement i són, a l'hora, la millor eina per a promoure l'avanç del procés.

OBJECTIUS

- Reconèixer aquelles pràctiques educatives que estimulen i posen en marxa els principis de la Escola Inclusiva.
- Promoure una major anàlisi i reflexió sobre la pràctica inclusiva, estimulants la redacció d'informes i la documentació de les mateixes.
- Incentivar i estimular noves experiències mitjançant la difusió de bones pràctiques.

DEFINICIÓ DE "BONA PRÀCTICA"

Ubicació:

Centres educatius ordinaris d'Educació Infantil, de Primària

i/o de Secundària Obligatoria, públics o privats, que portin actualment una pràctica d'escolarització d'alumnes amb discapacitat.

Valoració:

La finalitat de l'avaluació de les Bones Pràctiques presentades defuig la comparació entre elles i la classificació, tampoc pretén fer un judici sobre el grau de qualitat de l'experiència. L'anàlisi pretén detectar els elements que es consideren constitutius d'una pràctica inclusiva i aportar reflexió i debat per a la seva generalització i millora.

Cada una de les pràctiques presentades serà llegida i analitzada per un mínim de 3 persones, membre d'un Comitè Tècnic. Cada un d'ells valoraran la presència o no dels aspectes que es consideren components d'una Bona Pràctica i afegirà els comentaris que estimin oportuns. Tots els participants rebran un informe global de retorn respecte del conjunt d'experiències presentades.

- A continuació es relacionen alguns dels aspectes que es tindran en compte per a l'anàlisi de les "bones pràctiques":
 1. Escolarització d'alumnes amb discapacitat amb criteris de màxima interacció amb el seu curs o cicle de referència
 2. Participació de les famílies.
 3. Programació sistemàtica de la pràctica educativa i adequació a les circumstàncies de cada alumne.
 4. Avaluació de l'evolució de l'alumne i de l'adequació del centre a les necessitats dels diferents alumnes.
 5. Articulació entre els diferents agents que intervenen en el procés educatiu dels alumnes amb discapacitat.
 6. Aprofitament dels recursos materials i humans de l'escola.
 7. Esforç del centre per identificar les barreres existents a l'aprenentatge, a la participació i a la socialització de l'alumnat amb discapacitat.
 8. Coordinació amb altres estaments educatius i/o socials de l'entorn
 9. Participació en activitats extra-escolars
 10. Orientació, derivació i acompanyament en la promoció entre cicles, etapes i especialment en els canvis de centres
 11. Col·laboració amb associacions específiques de la discapacitat
 12. Documentació
 13. Innovació

14. Resultats:

- Aprenentatges
- Socialització i participació
- Beneficis obtinguts per l'alumnat sense discapacitat
- Satisfacció de les diferents persones implicades

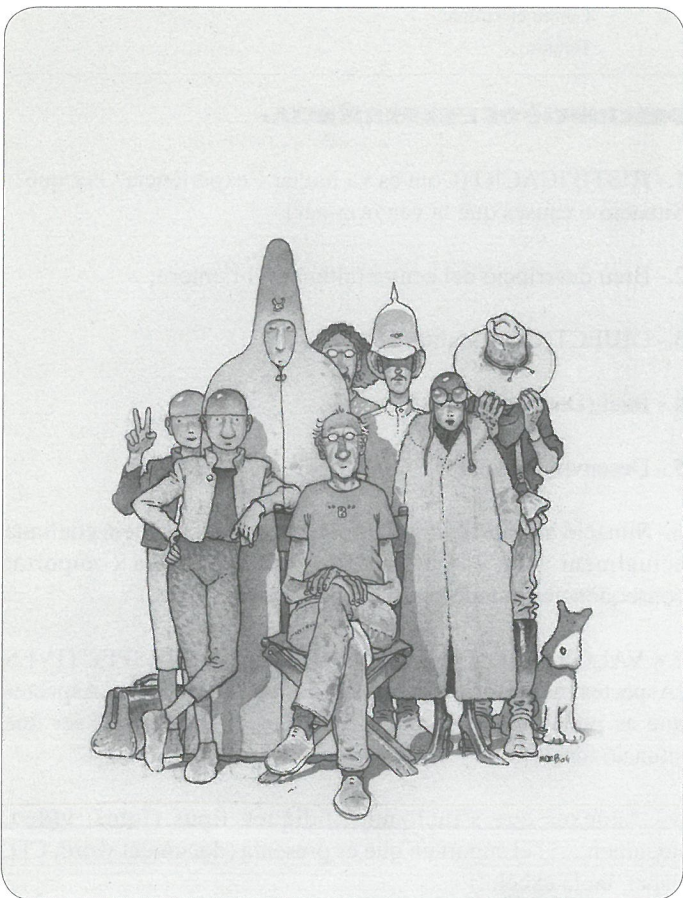
15. Generalització i possibilitat de translació de la pràctica a altres contextos

Per a veure la totalitat de criteris o aspectes a valorar, així com una explicació més extensa de cada un d'ells podeu entrar a la web de la Plataforma ciutadana per una Escola Inclusiva a Catalunya (www.escolainclusiva.org)

COMITÈ TÈCNIC

El Comitè Tècnic (C.T.) està format per persones significades i representants de les següents organitzacions i institucions:

- Les entitats integrants del Comitè Promotor d'aquest Projecte.
- Representants de les Universitats que ofereixen estudis de formació del professorat i de Psicopedagogia
- Representant/s del Grup Inter-universitari de l'Escola Rural
- Representants de Centres de Recursos
- Persones significades en l'àmbit de la pedagogia, la inclusió i la lluita pels drets dels infants amb discapacitat
- Directors/es de revistes especialitzades que destaquen per la seva orientació inclusiva
- Entitats de lleure
- Inspectors d'Ensenyament de Catalunya
- Agrupacions de centres concertats laics i religiosos



PAPER DEL DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ I UNIVERSITATS

- Recolzament institucional
- Col·laboració en la difusió de la publicació que es faci.
- Participació en actes de reconeixement i difusió de les bones pràctiques inclusives.

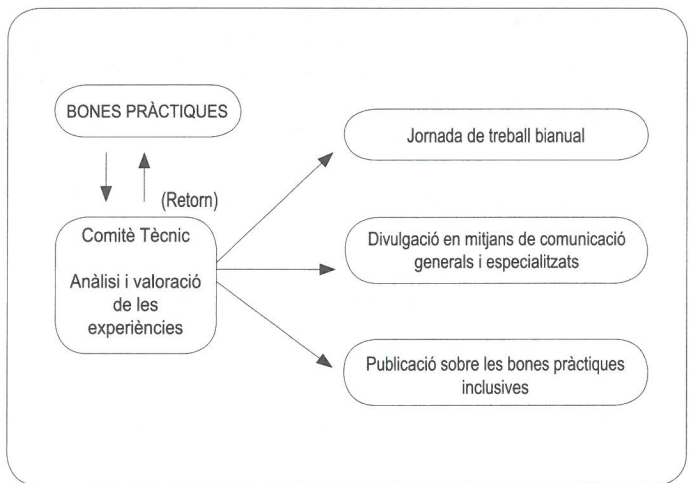
QUÈ APORTA AQUEST PROJECTE ALS PARTICIPANTS

- ✓ El reconeixement de la seva experiència.
- ✓ La possibilitat de divulgació i visibilitat dins i fora el món de l'educació.
- ✓ La possibilitat de reflexionar sobre la pràctica de la inclusió des de l'experiència i juntament amb membres de tota la comunitat educativa (professionals de l'educació, pares i mares, professionals d'EAP, de CRP i d'altres serveis, formadors de formadors, etc.).

Tot això es materialitza a través de les següents iniciatives:

1. Jornada de treball restringida als participants, promotors i membres del Comitè Tècnic.
2. Document amb les aportacions i conclusions de la Jornada
3. Divulgació d'experiències en mitjans de comunicació.
4. Publicació

ESTRUCTURA



JORNADA DE TREBALL BIANUAL

Un cop fetes les valoracions i les anàlisis qualitatives de totes les experiències presentades, el Comitè Promotor organitzarà una Jornada de Treball el contingut i estructura de la qual es definirà en funció de les característiques del material rebut.

Aquesta Jornada de Treball estarà restringida als membres del Comitè Tècnic i als signants de totes les experiències presentades.

Què vol ser aquesta Jornada?

Un espai comú de debat i de reflexió per avançar en la inclusió a partir de la pròpia pràctica, dels encerts i dels errors, de les descobertes i de les dificultats viscudes pels participants.

Es tracta de compartir també allò que no ha funcionat i allò que cal tenir en compte per tal d'evitar problemes innecessaris o per avançar molt més ràpidament en el procés inclusiu.

Què no vol ser aquesta Jornada?

Un espai on la majoria dels participants es limiten a escoltar el que altres expliquen.

Les aportacions dels assistents a la Jornada es recolliran en un document que, després d'un període per les correccions i les millores, formarà part de la publicació de la qual es parla a l'últim apartat d'aquest capítol.

DIFUSIÓ ALS MITJANS DE COMUNICACIÓ

Per tal d'assolir els objectius de difusió de bones pràctiques actualment en marxa i d'estimulació de noves experiències inclusives, ens proposem endegar accions i presentar propostes als mitjans de comunicació, tant els especialitzats com els generals.

PUBLICACIÓ

Es tracta d'una publicació pensada inicialment amb els següents continguts:

- ✓ Aportacions de la Jornada de Treball bianual.
- ✓ Una breu selecció de les experiències presentades.
- ✓ Annex amb les dades de localització i contacte de totes les experiències presentades per tal de facilitar que es pugui contactar directament amb els seus autors i autores.

COM PARTICIPAR

Qui pot participar?	Les possibilitats són moltes i tant diverses com la realitat que ens trobem. Ho pot promoure un docent, un grup de docents, un Departament, l'Equip Directiu del centre, un servei educatiu, una AMPA, etc.
Data de lliurament:	16 al 30 d'abril de 2007
On lliurar-lo?:	Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva Projecte Divulgació Bones Pràctiques Inclusives A l'atenció d'Isabel Macarulla Gran Via de les Corts Catalanes, 562 – Ppal. 2ª 08011 – Barcelona Correu electrònic: imacarulla@ecom.es
En quin suport?	Totes les experiències es presentaran en suport informàtic, seguint la Proposta de Guió que es detalla a continuació. Pel que fa al material que es vulgui annexar, s'agrairà que tots aquells documents o materials que es disposin en suport informatitzat, es presentin així. Si no fos possible, s'enviaran per correu en suport paper a l'adreça postal facilitada.
Extensió màxima:	DIN A4 amb lletra tamany 11. Max. 25 fulls (annexos a part)
Annexos i material complementari	Amb l'explicació de l'experiència es podran adjuntar annexos i altre material complementari (vídeos, fotografies, etc.)

VALORACIÓ DE LES EXPERIÈNCIES I PRIMERA DEVOLUCIÓ ALS PARTICIPANTS

Període valoració de les experiències per part del Comitè Tècnic	2 de maig al 15 de juny de 2007
Informe de retorn als participants: Aquest informe recollirà dades globals i les reflexions del Comitè Tècnic a partir de l'anàlisi del conjunt d'experiències rebudes, i concretarà la data en que es realitzarà la Jornada de treball.	17 al 28 de setembre de 2007

ANNEX: PROPOSTA DE GUIÓ

Els apartats d'aquest guió no són "obligatoris", però agraïrem que els seguïu tant com pugueu per a facilitar la seva comprensió.

TÍTOL DE L'EXPERIÈNCIA :

Centre Educatiu: Població:
 Abast (aula/curs/ cicle/ centre...):
 Òrgans implicats (docent, equip docent, departament, equip directiu, claustre, Consell Escolar):
 Altres persones, entitats i/o serveis implicats:
 Alumnes implicats (edats, nivells, característiques...):
 Persona de contacte:
 Nom:
 Càrrec:
 Correu electrònic:
 Telèfon:

DESCRIPCIÓ DE L'EXPERIÈNCIA:

- 1.- JUSTIFICACIÓ (Com es va iniciar l'experiència? Per què? Situació o causes que la van originar)
- 2.- Breu descripció del centre (alumnat) i l'entorn:
- 3.- OBJECTIUS (finalitats)
- 4.- Inici (Data):
- 5.- Desenvolupament:
- 6.- Situació actual (descriuiu breument si l'experiència continua actualment o en cas d'haver-se finalitzat si ha comportat conseqüències duradores en el centre, cicle, aula...)
- 7.- VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA I PERSPECTIVES (Aspectes més positius a destacar, Dificultats trobades, Aspectes que es poden millorar, Què canviariéu? Quina podria ser una situació ideal?)
- 8.- Annexes que s'inclouen (indiqueu tipus (fotos, vídeo, document...) i el suport en que es presenta (document word, CD, paper, taula excel...))

NOVES MIRADES A L' "EFECTE FUGIDA"

Acostumem a formatejar el que diríem "problemes" de l'educació en termes pedagògics. Els debats tendeixen a expressar-se en relació a tots aquells elements que impacten en el sistema educatiu i que l'afecten reduint-ne la qualitat; el tipus de formació del professorat i la seva vocació professional, l'arribada dels nous contingents d'alumnes dels recents fluxos migratoris; l'autonomia dels centres escolars... Totes aquestes temàtiques són objecte de potents debats que remetien a les particularitats pedagògiques que hem d'anar implementant per aconseguir uns millors nivells d'excel·lència educativa.

Sense menystenir la importància d'aquestes qüestions, volem centrar-nos en un altre repte a què creiem que cal fer front de manera prioritària: la segregació social existent entre les diferents escoles del nostre país. En bona mesura, els malestres socials que prenen forma en consideracions de caràcter pedagògic tenen el seu origen en la distribució de l'alumnat entre les escoles. Només cal parlar amb tècnics d'educació o regidors municipals per saber fins a quin punt els ciutadans i ciutadanes són sensibles a aquesta qüestió.

En termes generals aquest malestar relaciona un problema: el tipus d'assignació escolar que es fa de l'alumnat d'origen estranger. Però més enllà que sigui aquest l'element problematitzat pel gruix de la ciutadania, la distribució desigual de l'alumnat és quelcom que afecta el sistema escolar de manera molt més generalitzada. Així, el perfil instructiu dels pares dels alumnes és molt diferent entre unes escoles i altres. En contra de la percepció més generalitzada, és aquesta una distribució desigual que no només diferencia l'escola pública de la concertada. Podem constatar que, a nivell local, existeix també aquesta segmentació entre les escoles públiques -normalment en funció del barri en què es troben ubicades i el perfil de la població que hi resideix-, així com entre les diferents escoles concertades -en funció de la profunditat de la seva vocació d'acompliment d'un servei públic.

Malgrat no ser un problema nou i ser molt migrada la informació estadística existent, creiem que fem front a un punt d'inflexió clau quant a la segregació social a les escoles. Abans aquesta se sustentava en la pròpia segregació residencial i en les apostes d'alguns pares per escoles percebudes com a qualitativament superiors o allunyades de l'estigma que encara arrossegaven, entre certs sectors, les *escuelas nacionales* franquistes. Aquesta segona font de segregació la coneixem com a *efecte fugida* cap a la concertada. Actualment, però, l'efecte fugida té un fonament nou, més problemàtic. A la distinció social a través de l'escola s'hi suma la por de bona part de la població a que els seus fills siguin escolaritzats a certes escoles. No només es cerca millorar, sinó també no empitjorar; no només es cerquen "palaus" d'excel·lència educativa, sinó també "refugis" educatius.

La por subjacent al nou *efecte fugida* es basa en la percepció que l'escola pública ja no és de qualitat, i en què a moltes escoles públiques hi ha massa immigrants. Això dificultaria els processos d'aprenentatge i explicaria, al menys parcialment, la baixada de la qualitat. A conseqüència d'això hi ha pares a qui els preocupa molt la composició social de l'aula, preocupació que supera a bastament el contrast dels models pedagògics de les diferents escoles.

Hi ha estudis que mostren que aquesta percepció de davallada de qualitat és, si més no, qüestionable. Tenim prou dades que ens diuen que el rendiment dels alumnes depèn, sobretot, del capital cultural dels seus pares, i no tant de l'escola on són escolaritzats. A més, estudis comparatius a escala internacional demostren que es pot perseguir l'excel·lència educativa i l'equitat a la vegada, tot esquivant models educatius segregadors. Amb tot, aquestes evidències empíriques no disminueixen el temor de bona part de la ciutadania.

I la por és mala consellera. Fa que les apostes ideològiques es vagin esvaint. És complicat contraposar el suport a l'escola pública i el futur dels teus fills. I aquesta por fa que la pressió en contra de polítiques que reconduïxin la situació a favor de lògiques menys segregadores, sobretot a escala municipal, s'incrementi. En aquest sentit, val a dir que els *lobbies* ciutadans de pressió més potents són els ciutadans informats, de major estatus social, no massa disposats a reconduir certes situacions de privilegi.

La situació és especialment delicada, perquè el que és una percepció subjectiva qüestionable (la baixa qualitat de certes escoles públiques) pot esdevenir, si no hi posem remei, una realitat, en la mesura que certes escoles acabin esdevenint centres especialitzats en l'atenció de l'alumnat que presenta majors reptes i dificultats; allò que, a tall d'eufemisme, n'hem dit *atenció a la diversitat*. No totes les escoles públiques, però sí una part considerable de l'escola pública, pot deixar de ser un recurs públic per regir-se, més aviat, per una lògica assistencial: fer front a *alumnes amb carències*, és a dir, aquells especialment allunyats de l'imaginari escolar, amb pares menys preocupats o amb menys capacitats estratègiques per plantejar-se la fugida.

En aquest punt convé recordar que l'escola atén a infants, a menors d'edat: individus en formació que han de partir amb el màxim d'igualtat de condicions per poder gaudir de tot el ventall d'opcions possibles per esdevenir els ciutadans que vulguin ser. Dificilment es pot complir aquest principi quan l'encasellament social és tan prematur i l'afavoreix la principal institució social que té com a missió possibilitar la igualtat d'oportunitats. Convé treballar per aconseguir que l'entorn escolar sigui més heterogeni, més divers, sobretot pel que fa a l'estatus social dels pares. Aquí rau l'autèntica font de *diversitat cultural*, diversitat que acaba tenint conseqüències socials positives. Entre d'altres, afavoreix el contagi d'expectatives acadèmiques dels alumnes provinents de contextos socialment més desafavorits i facilita la cohesió social.

El problema, en definitiva, té més a veure amb la segregació social dels alumnes provinents de famílies amb estatus elevats que no pas la segregació de l'alumnat d'origen estranger. Paradoxalment, afavorir una distribució equitativa d'aquest segon col·lectiu pot ser una de les maneres de potenciar la desagregació escolar de la població d'estatus elevat, en tant que es dilueix un dels principals focus de temor que produeixen l'*efecte fugida* basat en la por: que els propis fills s'hagin d'escolaritzar en centres amb gran concentració d'immigrants.

Ricard Benito - Isaac González - Joan Subirats

IGOP-UAB

ENSENYAR LA LLENGUA ORAL

Juli Palou Sangrà

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura Universitat de Barcelona

RESUMEN

Uno de los aprendizajes básicos que los alumnos deben realizar durante la escolarización obligatoria es aprender a hablar a distancia de la realidad. Para ello es necesario que desde las diferentes disciplinas se favorezca un espacio discursivo en el que sea posible contrastar representaciones a partir de la interacción. En este artículo tratamos en primer lugar sobre la relación entre la lengua oral y la lengua escrita, para destacar la necesidad de salir de la dicotomía y apuntar qué es lo que comparten y aquello en lo que difieren. A partir de aquí, ponemos en consideración las principales razones que justifican una didáctica específica de la lengua oral. En el tercer apartado indicamos cuatro cuestiones fundamentales que debe contemplar esta didáctica: la creación de espacios discursivos, la movilización de saberes específicos en contextos también específicos y la necesidad de reflexionar sobre el uso.

INTRODUCCIÓ

Aprender a parlar d'un referent absent a un interlocutor desconegut. Aquest és el repte. Si el referent és absent, tan sols resta la capacitat evocadora de cada mot i l'agilitat de les partícules gramaticals, en les quals recau la responsabilitat de trenar amb sentit un discurs. Si l'interlocutor és desconegut, és impossible apel·lar al món de coneixements compartits; cal, d'entrada, imaginar-lo i, tot seguit, configurar-lo a partir de successius i tossuts ajustaments.

Ensenyar la llengua oral ha de ser un objectiu prioritari. Encara avui hi ha molts docents que reconeixen de manera oberta que la llengua oral, tot i la seva importància, queda sempre desatesa en el projecte curricular del centre. Les raons són diverses: la dificultat a l'hora de concretar els continguts que són específics de l'oral, l'enuig que sempre provoca la seva avaluació, les escadusseres proposades que es troben en els llibres de text, la creença que els nens i les nenes quan arriben a l'escola ja saben parlar i les dificultats relacionades amb la mateixa gestió de l'aula. Cap d'aquestes raons es pot menystenir, així mateix, cap d'elles ens pot fer enrere a l'hora de defensar una qüestió tan òbvia com és la necessitat d'aprendre a parlar, un aprenentatge que comença en el mateix moment de néixer i que mai no es pot donar per suposat ni per enllestit.

1. LA LLENGUA ORAL I LA LLENGUA ESCRITA MÉS ENLLÀ D'UNA DICOTOMIA

Picabaralles i un apunt de coneixement al voltant de l'oral i l'escrit
Podríem, sense violentar massa la imaginació, traçar una línia divisòria. A una banda, quedarien aquells que veuen en l'oral la via més diàfana d'accés al saber; a l'altra banda, com és evident, es farien costat els partidaris de l'escrit, aquells que associen racionalització i pensament analític amb una ploma i un full de paper blanc -o un teclat i una pantalla verge.

Plató, Rousseau, el mateix Saussure i molts rabins, entre els quals volem citar Ouaknin, no dubtarien a subratllar la importància de l'oral, encara que des de perspectives diferents. El filòsof grec apunta de manera clara a *Fedre* que la invenció de l'escrit afavoreix el record i enfonsa la memòria, la qual cosa és nefasta perquè la memòria pot fer transparent el saber, mentre que recordar només permet el contacte amb superfícies que reflecteixen imatges. Rousseau se situa més enllà de la foscuria de la caverna platònica i tracta sobre l'educació dels nens en estat natural; en aquest nou escenari, segons el conegut pedagog, no cal acostar-se ni a les tragèdies ni a les comèdies, l'únic que cal fer és ensenyar a parlar, és a dir, a articular de manera correcta, a pujar el to per tal de fer-se entendre, a pronunciar sense afecció, a conèixer

i seguir l'accent gramatical i la prosòdia. I això és suficient, i això és abans que qualsevol altra cosa. L'escriptura només és un suplement artificial que ocupa l'espai que deixa l'absència de la veu. Del lingüista Saussure recordarem aquí la coneguda imatge que utilitzava per convèncer els seus alumnes que el veritable objecte de la lingüística ha de ser la llengua parlada. La imatge per si sola ja és prou eloqüent: estudiar la llengua escrita és com creure que per conèixer algú és millor contemplar-ne una fotografia que mirar-lo directament a la cara. Finalment, apuntem que el rabí i filòsof Ouaknin ofereix una perspectiva gens freqüent entre nosaltres sobre la reacció irada de Moisés: si va trencar les taules va ser per rebutjar l'ídol, que no era un altre que el text escrit, acabat i tancat. Moisés amb la seva acció opta per no transmetre la llei, sinó la seva fractura. Pertoca a la paraula renovar i reinterpretar el manament diví.

No cal dir que aquestes concepcions contrasten de manera clara amb una altra tendència que identifica el món occidental amb l'evolució cultural i l'accés al sistema alfabètic de l'escriptura. Aquesta visió ha generat sis creences o suposicions que Olson (1998) recull sobre la cultura escrita:

1a L'escriptura transcriu la parla.

2a L'escriptura és superior a la parla. Aquesta és imprecisa i desordenada, mentre que l'escriptura és un instrument de precisió i de poder.

3a La superioritat tecnològica del sistema alfabètic de l'escriptura.

4a L'escriptura és un òrgan de progrés social.

5a La cultura escrita és un instrument de desenvolupament cultural i científic

6a La cultura escrita és un instrument de desenvolupament cognitiu.

Seguint estudis diversos que atorguen un paper crucial a les creences dels docents (De Pietro i Wirthner, 1996; Ballesteros i Palou, 2002; Cambra i Fons, 2006, entre altres) podem relacionar aquestes suposicions amb les creences que sostenen els docents en relació amb la llengua oral. La recerca en aquest camp mostra que els docents conceben la llengua oral com l'eina fonamental de comunicació i que identifiquen l'enfocament comunicatiu de la didàctica de la llengua amb comunicació oral; al mateix temps, estableixen entre l'oral i l'escrit una relació ontogènica, és a dir que consideren l'oral com un primer pas cap a l'escrit, i perceben l'oral com més eteri, informal i, en conseqüència, molt difícil d'avaluar.

Estalviarem el debat amb cada una de les raons exposades fins aquí, entre altres motius perquè considerem que el fet de mostrar

els termes de la hipotètica picabaralla que hem plantejat ja és prou suggerent i no necessita cap afegit. En canvi, sí que tenim interès a destacar que aquest balanceig entre oralitat i escriptura no ajuda a crear un marc ampli i generós que permeti entendre la comunicació humana. El fet que l'escriptura impulsi el que podríem considerar una nova arquitectura mental, no justifica que l'oral es pugui concebre com més limitat, com més proper al caos, al raonament prelògic, a la falta de correcció i a la pobresa lèxica. El parell oral-escrit no es pot plantejar com una dicotomia, sinó com una ambivalència. En darrera instància estem tractant sobre actualitzacions diverses d'un mateix sistema lingüístic, la qual cosa vol dir que oral i escrit s'interrelacionen. És per això, per evitar el perill de caure en una dicotomia, i per destacar el caràcter actiu i processual que alguns autors opten per fer ús del terme "parlar" o "parla".

Parlar, escriure i un seguit de formes híbrides

Les paraules no es poden treure del seu context, perquè llavors, com bé recorden sovint els personatges que acostumen a fer declaracions públiques, el sentit de tot plegat es tergiversa amb massa facilitat. La paraula se situa, s'ha de situar sempre, en el seu context i és aquí on adquireix un valor determinat. Cada context presenta unes característiques que es poden situar en un eix que aniria des de les situacions formals a les informals. Per exemple: un insult entre amics i en una situació informal, com la que es pot crear en el pati d'un centre educatiu, pot arribar a ser una mena d'afalac. En canvi, un insult en una situació de debat col·lectiu pot ser la dalla que segueix qualsevol intent d'entesa. Com ja hem apuntat a l'apartat anterior és d'una temeritat injustificable mantenir que les situacions en què es fa ús de la llengua parlada sempre són més properes a la informalitat i al caos. Si ens atenem al registre, hem d'afirmar amb rotunditat que hi ha un oral informal, que podem escoltar a la majoria de converses de carrer, i un oral formal, que no ens sorprendrà en situacions com una exposició pública.

Quan algú parla de manera eloqüent es pot afirmar que "parla com un llibre". Si el nostre diccionari de frases fetes distingeix una manera de parlar clara i ordenada, hem d'entendre que hi ha altres maneres de parlar que no presenten aquestes característiques. Per tant, i encara en el camp de la parla, hem de referir-nos a uns registres més relaxats i a uns registres més elaborats. Avui, però, podem afirmar sense cap mena de risc que una cosa semblant succeeix amb l'escrit. No és el mateix una carta adreçada a una institució oficial que una nota penjada a la nevera de casa. En aquest sentit tenim el convenciment que pocs lingüistes gosarien declarar amb veu alta quina repercussió poden tenir en el sistema de la llengua i la seva actualització escrita els exercicis d'estil que circulen de mòbil a mòbil. Tot plegat ens permet afirmar que si ens fixem en el registre, és a dir en el grau de formalitat o d'informalitat, trobarem varietats d'oral i varietats d'escrit. Hi ha un oral formal i un oral informal. De la mateixa manera, hi ha un escrit formal i un escrit informal.

Tanmateix entre parlar i escriure hi ha unes distincions clares pel que fa al canal i al material semiòtic (Kerbrat-Orecchioni, 2005). En un cas el canal és auditiu i visual, mentre que en l'altre és gràfic. Es pot parlar o es pot escriure. Quan es parla entren en joc aspectes específics com l'entonació, la rapidesa, el volum, els silencis, etc. A més, quan els parlants es troben cara a cara són diversos els canals sensorial i els sistemes semiòtics implicats, perquè hi ha una informació verbal, una informació paraverbal

(els sons que poden expressar sorpresa, indignació, etc.) i una informació no verbal (el gest, el joc de la mirada, etc.). Un cop s'ha fet explícita aquesta distinció, d'altra banda força evident, convé fer notar que existeixen un seguit de formes híbrides, en les quals es pot escriure per parlar o parlar per escriure. Exemples clars del text escrit per ser dit són les peces teatrals i les notícies que escoltem per la ràdio o la televisió. Situacions com els apunts previs d'un conferenciant posen en evidència que sovint la finalitat d'un escrit és orientar allò que ha de ser dit.

Més enllà d'aquesta distinció, podem fer referència a les situacions comunicatives en què s'utilitzen alhora dos canals i, per tant, hi ha una aportació simultània de material semiòtic diferent. Un cas clar: les exposicions a l'aula, quan el docent exposa un tema i, en fer-ho, s'adreça a la pissarra per validar alguna idea o per deixar-ne constància; no cal dir que sempre que en una presentació es recorre a un powerpoint també es produeix una combinació d'oral i escrit. I encara un altre cas tan clar com el precedent: la comunicació que es crea a través d'una càmera web, quan es creuen la informació visual, l'auditiva i sovint el text escrit. L'estudi d'aquestes noves situacions comunicatives han de ser per als experts en la comunicació el mateix que un pastís a l'entrada d'una escola.

Oral i escrit es complementen i s'interrelacionen en moltes situacions comunicatives. Sens dubte cal analitzar quina relació mantenen entre ells. Però l'ús de la llengua oral requereix l'adquisició i la interiorització d'uns sabers que són específics i que no s'aprenen per simple impregnació. Ensenyar aquests sabers específics de l'oral ha de ser un dels propòsits de l'educació bàsica obligatòria. A l'apartat que segueix indicarem les raons que sostenen aquesta afirmació i deixarem per al darrer la presentació d'algunes orientacions relacionades amb el com.



2. RAONS PER ENSENYAR A FER ÚS DE LA PARAULA

Quan es tracta sobre les raons que justifiquen la didàctica de la llengua oral, o per què ensenyar a parlar, s'acostuma a apel·lar a la funció que caracteritza els centres educatius, que no és una altra que ensenyar les beceroles de la convivència i les regles fonamentals que regeixen la societat. Els futurs ciutadans han de tenir accés a la manera d'usar la llengua que caracteritza les interaccions socials; només així podran participar de manera eficaç en situacions comunicatives diverses, des de la transacció en un comerç fins a una reunió a la feina. Aprendre les formes discursives de la societat és una de les receptes més clares que hi ha per evitar el perill de fractura social. Alguns autors posarien com a mesura valorativa de la qüestió que apuntem el mateix funcionament del que anomenen l'ascensor social: una societat que actua de manera justa ha de fer tot allò que sigui possible per tal que la carència dels sabers fonamentals relacionats amb la llengua oral no sigui la causa que els impedeixi fer trajectes socials, agafar l'ascensor social. Des d'aquesta perspectiva, no es pot obviar que hi ha alumnes que podran adquirir les habilitats lingüístiques fonamentals senzillament perquè cada dia conviuen amb adults a casa que els hi mostren i els hi estimulen. En canvi, n'hi ha d'altres que amb el bagatge familiar no en tenen prou. És en aquests casos que els centres educatius juguen un paper clau, perquè han de partir de les capacitats existents i afavorir contextos en què aquests alumnes accedeixin en les millors condicions possibles als sabers fonamentals.

Tot i la seva rellevància, l'educació per la ciutadania no és l'únic que pot justificar la necessitat d'ensenyar a fer ús de la paraula. Sens dubte, cal ensenyar a parlar per tal que tothom pugui participar de manera eficaç en el debat democràtic, però s'ha d'ensenyar a parlar també perquè tothom pugui accedir de manera democràtica al saber. Apuntarem aquí una idea deutora de Bakhtine que considerem fonamental: no és l'activitat mental la que facilita l'expressió, és l'expressió la que facilita l'activitat mental. La construcció dels raonaments és possible perquè disposem d'un sistema semiòtic tan potent com és el llenguatge, de manera que l'aprenentatge de les coses del món és possible i evoluciona *en i a través* del llenguatge. Podem considerar que l'oral actua com a mediador privilegiat en la construcció del coneixement. És per aquest motiu que molts autors defensen que cal aprendre a parlar per:

- a) aprendre
- b) per aprendre a parlar.

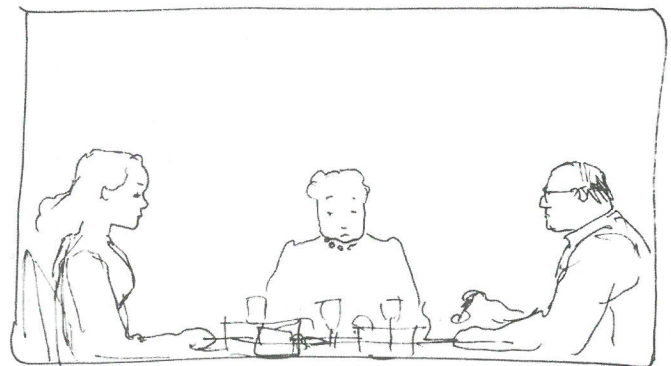
Per aprendre, perquè l'aprenentatge dels continguts específics d'una disciplina es relaciona amb la manera de parlar que tenen aquests continguts. Per aprendre a parlar, perquè és necessari realitzar activitats específiques que focalitzin els continguts que són propis de l'oral. En qualsevol cas, no hi ha dubte que afavorir l'aprenentatge lingüístic comporta sempre afavorir l'aprenentatge disciplinar.

Però la reflexió sobre la necessitat d'ensenyar l'oral resta incompleta si, més enllà de les qüestions relacionades amb l'educació cívica i la psicologia cognitiva, no hi ha una referència explícita a la dimensió ètica. Es tracta d'una dimensió que en aquest cas pren un relleu excepcional, precisament perquè ens estem referint a situacions en què els subjectes construeixen el seu món de referències a partir de la relació cara a cara. La relació entre mestre i alumne és clarament asimètrica. La funció del

primer és crear les condicions perquè l'alumne prengui la paraula. Com defensa Meirieu (1996) no es pot actuar de manera directa sobre la voluntat, sobre la llibertat de l'altre, perquè llavors es nega l'essència mateixa de l'acte educatiu, que és un acte lent, pacient. En l'acte educatiu l'altre s'ha de donar a ell mateix la seva pròpia voluntat. No es pot prendre la paraula en lloc de l'altre. L'únic que es pot fer és crear ocasions diverses perquè els alumnes, sense por, amb la certesa que disposen d'un espai de seguretat, tinguin accés a la paraula i en facin ús. L'alumne no es pot considerar mai com un simple receptor. L'alumne és un noi o una noia que necessita aprendre a fer ús de la paraula per fer front a la paraula transmesa, per dissentir, per poder reinterpretar el món.

3. ÉS POSSIBLE ENSENYAR A FER ÚS DE LA PARAULA?

Els nens no aprenen la llengua per atzar, sinó que l'aprenen quan l'usen per participar en la vida de la comunitat. L'escola, en general, i l'aula, d'una manera més particular, són espais especialment privilegiats, ja que, en diàleg amb l'adult o amb els companys, els alumnes tenen l'oportunitat de contrastar i de reinterpretar les seves representacions del món. La qüestió que aquí formulem és com es pot aconseguir que el centre i l'aula actuïn com a llocs socials, com a espais on la circulació de la paraula faci possible donar sentit als fenòmens socials i naturals. Per abordar aquesta qüestió, puntualitzarem les característiques que hauria de contemplar qualsevol proposta d'ensenyament de l'oral (Dolz i Schneuwly, 1998; Garcia-Debanç i Plane, 2004).



La creació d'un espai discursiu

Sovint els docents apel·len a la capacitat d'escoltar que han de mostrar els alumnes. Hi estem d'acord, sempre que l'escolta es contempli com un pas previ per a una situació posterior on el contrast de perspectives sigui possible. La paraula del docent ha d'establir ruptures de sentit i, així, provocar nous interrogants que estimulin respostes agosarades. Les diverses tasques que es realitzen a l'aula han d'estar orientades per un interrogant que atregui l'atenció, que provoqui el que Aristòtil anomenava "admiració".

Aquest és el punt de partida de tot nou aprenentatge: l'admiració davant d'un repte cognitiu important. A partir d'aquí, els alumnes han d'adoptar un rol comunicatiu alt, ara com a receptors, ara com a emissors. Quan escolten s'han de sentir qüestionats. Quan parlen han de pretendre alterar l'entorn cognitiu dels receptors. Precisament és aquesta modificació el que fa possible l'obertura mental cap a noves concepcions. Si el docent no deixa situar els alumnes en un rol comunicatiu alt, l'únic que aconseguirà és el foment de replicaires impenitents. En canvi, si deixa espais per a la confrontació de parers, si afavoreix les exposicions davant

dels companys del mateix curs i d'altres cursos, si afavoreix, en definitiva, la circulació de la paraula, millorarà, sense cap mena de dubte, la interiorització dels continguts.

Les esquerdes de sentit han de ser contemplades i reconduïdes per un grup d'actors que tinguin un paper rellevant en l'escenari comunicatiu. Per aconseguir-ho cal que l'escola i l'aula siguin espais protectors, perquè ningú no posa en perill de manera gratuïta la seva imatge; i cal també que els docents facin ús de determinades destreses comunicatives, com ara la gestió del propi silenci, la indicació d'aspectes rellevants, l'orientació de les tasques a fer i, més enllà de l'àmbit estrictament lingüístic, els docents han de parlar amb el cos, amb la mirada i amb la rialla.

Tipus d'oral

Hem destacat que és convenient partir d'un interrogant clar, pertinent, atractiu i potent. Hem destacat també que ha d'haver-hi un espai per al discurs. Aquest discurs, però, no és únic, ni es construeix al marge de la manera específica com els parlants aborden el problema. Per això hem de fer un pas més i remetre a les característiques específiques de la situació discursiva. Els docents han de prendre decisions concretes sobre qui serà l'emissor, qui el receptor i el rol que han d'exercir un i l'altre.

En cada situació discursiva es genera un tipus d'oral que es regeix per unes regles específiques. Quan algú es troba a l'altra banda de la taula del metge, per exemple, actua encetant un breu monòleg durant el qual ha de focalitzar les raons que justifiquen la visita; a partir d'aquí, el facultatiu formula preguntes i el pacient mira de respondre-les tan bé com pot; des de la perspectiva de la comunicació, la visita acaba bé si tothom exerceix amb tacte i de la manera adequada el seu rol. Un dels indicadors de la riquesa comunicativa d'una aula és la diversitat de rols que poden exercir els alumnes. És prou coneguda la fórmula Pregunta-Resposta-Avaluació (P-R-A) que molts estudiosos del tema accepten com la més freqüent en els contextos educatius; així mateix, hi ha qui destaca, amb una certa perplexitat, que la paraula "silenci" és la que més s'utilitza a les classes de llengua i que, en aquestes mateixes classes, més de les dues terceres parts de la conversa la gestiona el docent (Mercer, 2000).

L'educació entesa com un procés comunicatiu requereix que els alumnes s'exercitin en diferents tipus d'oral i que prenguin consciència del joc de llicències i de restriccions propis de cadascun d'ells. Es poden contemplar.

- La participació en treballs per parelles o petit grup; en aquestes ocasions s'han de crear les condicions necessàries a fi que el discurs es construeixi a partir de les diferents perspectives (oral plurigestionat).
- La participació en una interacció col·lectiva, tenint en compte el propòsit de la interacció i les aportacions precedents; es tracta de prendre la paraula no per parlar sobre el tema, sinó d'acord amb el tema.
- La participació en debats més regulats, com poden ser les assemblees, en què es disposa d'un espai llarg per fer explícit un punt de vista.
- La possibilitat de fer exposicions individuals (oral monogestionat) davant d'un grup de companys de la mateixa aula o d'altres aules.
- Les situacions de *dir l'escrit*, que poden anar des de l'elaboració

d'un noticiari, fins a la representació d'una peça teatral.

Les conductes discursives

Cada una de les situacions comunicatives que acabem d'exposar exigeix un tipus d'oral concret. I en aquest tipus d'oral es despleguen el que anomenem conductes discursives. Aquesta noció és d'una importància capital, perquè ajuda a sortir d'una visió de la llengua com un útil formal, estàtic, amb uns continguts que resten al marge de les funcions específiques que ha de complir. El concepte conductes discursives incita a anar més enllà d'un terme com "comunicació" -que sense cap mena de dubte és atractiu, però encara massa ampli- i fa evident que s'ha d'analitzar de quina manera els parlants usen la llengua en contextos diferents. En concret, en el cas dels centres educatius, és pertinent referir-se a quina és l'organització del discurs que preval a cada una de les àrees del saber.

Els nois i les noies al llarg de l'escolarització obligatòria han d'aprendre quines són les característiques específiques de conductes discursives com la narració, la descripció, l'argumentació i l'exposició, que es poden definir de la manera següent (Jorba, Gómez i Prat, 1998):

- Narrar: inscriure uns fets en una successió, a la vegada temporal i causal.
- Descriure: produir proposicions o enunciatos que enumerin qualitats, propietats, característiques, etc., de l'objecte o fenomen que es descriu.
- Explicar: produir raons o arguments de manera ordenada; establir relacions entre les raons o els arguments que portin a modificar un estat de coneixement.
- Argumentar: produir raons o arguments; establir relacions entre les raons o els arguments que portin a modificar el valor epistèmic des del punt de vista del destinatari.

És imprescindible que els docents coneguin quins continguts es posen en joc en cada cas, perquè només així podran, d'una banda, precisar què cal ensenyar i, de l'altra, disposaran de criteris que orientin les activitats d'avaluació. Cada conducta discursiva reclama la mobilització d'uns continguts específics. Així, en un monòleg expositiu, per exemple, es poden focalitzar qüestions com la capacitat d'atreure l'atenció, de sintetitzar, d'organitzar el discurs, d'introduir marques textuales que orientin a qui escolta (*en primer lloc, un cop exposat això parlaré de...*), l'ús d'altres llenguatges (imatges, gest...).

Les activitats de reflexió

El coneixement sobre l'ús de la paraula en situacions específiques no s'aprèn per imitació, ni per automatització d'unes determinades maneres de fer. Tampoc no s'adquireix pel fet de disposar d'espais discursius en els quals s'usi un tipus d'oral específic i, per tant, els continguts relacionats amb una conducta discursiva. Sense dubte, tot el que hem citat fins aquí és important, però no suficient. El coneixement sobre l'ús de la paraula només és possible si es promouen activitats que tinguin a veure amb la reflexió i l'autocontrol (Camps, Guasch, Milian i Ribas, 2005).

En una aula hi ha múltiples ocasions per provocar aquesta reflexió sobre l'ús. Podem plantejar per quina raó una exposició no ha quedat prou clara, o per què en ocasions és tan gratificant escoltar com algú llegeix un poema o un conte. L'actuació que exposem a continuació d'un equip docent (extreta de Palou i

Bosch, 2005) aclareix les afirmacions anteriors: un grup de nens i nenes d'una classe d'infantil preparaven un exposició sobre el foc, una exposició que volien fer davant dels pares i de les mares, a la tarda, a l'hora de recollir; el procés de preparació contemplava un pas previ, ja que abans de l'execució final tenien la intenció de fer un assaig davant els alumnes més grans de l'escola; aquests, amb anterioritat a l'assaig, van comentar a la seva aula quines observacions podien esdevenir pertinents; el resultat de tot plegat, va ser que en aquest procés de preparació es van fer explícites observacions que no tracten sobre allò que es diu, sinó sobre la manera com es diu allò que es diu:

- Els dibuixos estan molts ben fets i els ensenyeu molt bé.
- Va molt bé que aguanteu el dibuix mentre parleu, però sobretot no us el poseu davant de la boca, perquè la veu no se sent.
- Felicitem en Pep, que s'ha esforçat molt per parlar clar.
- Encara que tingueu molta vergonya deixeu-la estar, que ho heu fet molt bé.
- La veu aguda (de pito) va molt bé perquè et senti tothom.

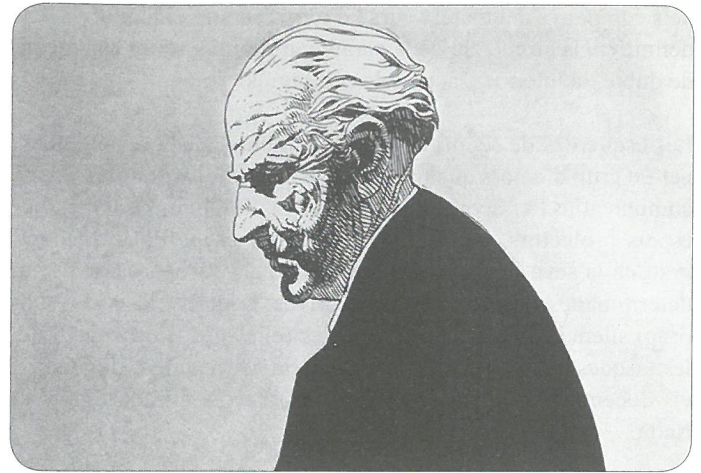
Quan plantegem com ensenyar a parlar és imprescindible contemplar moments de reflexió explícita, de formalització dels sabers adquirits. Com apunta Nonnon (2004) si els docents no fan visibles els continguts que són específics de les activitats orals és molt difícil que la didàctica de l'oral quedi legitimada. Per aprendre a parlar s'ha de parlar de la paraula, de com s'expressa i dels efectes que produeix quan s'expressa.

CONCLUSIONS

Aprendre a fer ús de la paraula facilita l'accés al saber i permet la participació en el debat democràtic. Aquest aprenentatge només és possible si, de manera prèvia, els docents poden i saben delimitar la llengua oral com un objecte específic de saber, amb uns continguts -amb un *què* ensenyar- i amb criteris per a l'elaboració dels dispositius didàctics -amb un *com* ensenyar i avaluar.

L'estructura radial (docent-alumne1-docent-alumne2-docent...) no pot ser a l'aula l'única forma d'organització de la interacció. Cal crear un espai discursiu, un escenari per a la interacció en el qual els alumnes assumeixin un rol comunicatiu alt per tal de donar respostes a tasques complexes. En aquest escenari els docents hi tenen un paper fonamental, perquè faciliten la circulació de la paraula i provoquen, amb les seves reformulacions, validacions i l'aportació de nova informació, ajustaments successius de les representacions.

Cal ensenyar a fer ús de la paraula a tots els nois i a totes les noies, i d'una manera especial a aquells que a casa o en el seu entorn familiar no tenen l'oportunitat d'aprendre de manera "natural" el llenguatge propi de qualsevol context escolar. L'accés a l'ús de la paraula ha de fer possible que s'apropiïn de les formes d'organització del discurs que prevalen en els contextos acadèmics i socials. Així tindran l'oportunitat de transitar des de la perspectiva personal a la perspectiva dels altres i, en darrera instància, a l'organització culturals dels sabers. No hem d'oblidar que la cultura no és un patrimoni estàtic que cal transmetre, sinó un objecte en procés constant de recreació. Per això és necessari que els nous tinguin l'oportunitat i la possibilitat d'interpretar-la i d'interpel·lar-la.



Referències Bibliogràfiques

- BALLESTEROS, C. i PALOU, J. (2002). "Les creences dels professors i l'ensenyament de la llengua oral".
A VILÀ, M. (coord.) *Didàctica de la llengua oral formal. Continguts d'aprenentatge i seqüències didàctiques*.
Barcelona: Graó.
- BAKHTINE, M. (1979). *Estètica de la creació verbal*.
Madrid: Siglo XXI, 1992.
- CAMBRA, M. i FONS, M. (2006). "Interacción en el aula de acogida, Creencias de profesoras de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela". A CAMPS, A. (coord.) *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*.
Barcelona: Graó.
- CAMPS, A. (coord.); GUASCH, O; MILIAN, M i RIBAS, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- De PIETRO, J.-F. I WIRTHNER, M. (1996). "Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français". A *Tranel*, núm.25.
- DOLZ, J. i SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF. (versió catalana a Biblioteca Sanchís Guarnier, amb presentació d'Isabel Rios i Vicent Salvador, 2006).
- GARCIA-DEBANC, C. i PLANE, S. (coord.) (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris: Hatier.
- JORBA, J.; GÓMEZ, I. i PRAT, A. (eds.) (1998). *Parlar i escriure per aprendre. Ús de la llengua en situació d'ensenyament-aprenentatge des de les àrees curriculars*.
Barcelona: ICE-UAB.
- KEBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*.
Armand Colin.
- MEIRIEU, Ph. (1996). "Accès a la parole et accès au récit".
A *Tranel*, núm.25.
- MERCER, N. (2000). *Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*.
Barcelona: Paidós.
- NONNON, E. (2004). "Les activités de réflexion et d'analyse de l'oral".
A GARCIA-DEBANC, C. i PLANE, S. (coord.) *Comment enseigner l'oral à l'école primaire?* Paris: Hatier.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*.
Barcelona: Gedisa.
- PALOU, J. i BOSCH, C. (coords.) (2005). *La llengua oral a l'escola. 10 experiències didàctiques*. Barcelona: Graó.

Correspondència amb l'autor: Juli Palou Sangrà.

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de Barcelona. E-mail: jpalou@ub.edu

L'ESCRITURA PERSONAL: EL PROJECTE "EXPLICA-M'HO"

Eulàlia Ribot Martín

Professora de Llengua i literatura catalana a l'IES Valldemossa (Barcelona)

RESUMEN

El proyecto Explicame lo lleva doce años funcionando en el instituto público Valldemossa, de Barcelona. Trata de paliar las dificultades que tienen los alumnos de secundaria cuando han de expresarse por escrito, generando un discurso propio. Sin confianza en sus posibilidades, se refugian en la reproducción literal de los libros de texto o de los apuntes de clase. El proyecto se presenta a los chicos y chicas de quince años como un entreno: hay que redactar mucho sobre cualquier tema para terminar escribiendo mejor. Y puesto que es una tarea que beneficia a todos, todo el profesorado tiene que participar.

ABSTRACT

The project 'Explain it to me' has been developed for twelve years at the state secondary school IES VALLDEMOSSA in Barcelona. It is a palliative for the difficulties secondary school students face when expressing themselves in written language. With no confidence in their own capabilities, they copy literally what they find in their textbooks as well as classnotes. The project is presented to 15-year-old boys and girls as a rehearsal activity: one should write a lot on a given topic to be able to write much better. As this task benefits everybody, all teachers have to take part in it.

Tots aquells qui dediquem llargues estones a la correcció d'exercicis escrits constatem la dificultat que solen tenir els nostres alumnes per elaborar un discurs propi. Els costa trobar les formes d'expressió adequades per plasmar per escrit les idees que tenen al cap o els coneixements que han adquirit. Davant d'aquesta desconfiança en la pròpia redacció, opten per refugiar-se en la reproducció, tan literal com sigui possible, dels apunts de classe, els esquemes o les explicacions d'un llibre de text.

El projecte *Explica-m'ho* va sorgir a l'IES Valldemossa amb la voluntat de donar recursos i incrementar la confiança dels nois i noies a l'hora d'escriure. L'apliquem des de l'any 1995, de forma continuada. De bon començament anava adreçat als alumnes de primer de BUP; després, i per mantenir la franja d'edat dels catorze o quinze anys, va passar a tercer d'ESO; i enguany, després de la darrera valoració, hem decidit de fer-lo també a quart.

Presentem l'*Explica-m'ho* als alumnes com una mena d'entrenament: cal exercitar-se a escriure sobre qualsevol tema per acabar escrivint millor. Una única condició: els temes proposaran explicacions, opinions personals, experiències o fets que l'alumnat no pugui copiar d'enlloc. *Describeu un poble que coneixeu, Esport i violència, Com visc la meua adolescència, Quin ús faig dels mitjans de comunicació, Vesteixo com vull?, Parlant la gent s'entén?* Davant d'aquestes propostes, fora enciclopèdies, llibres de text i internet! Com és lògic, sí que poden utilitzar diccionaris i correctors, i se'ls valorarà la incorporació de termes i conceptes adequats a les diverses matèries sobre les quals han d'escriure.

UNA FEINA DE TOTS

Pel que fa a l'organització, vam partir de la idea que la millora de l'escriptura dels alumnes ens beneficiava a tots, a la curta o a la llarga. Per tant, tots els departaments hi estaven implicats, tothom proposava temes de redacció i tot el professorat d'aquell nivell corregia els escrits. Avanço, d'entrada, que aquesta universalització del projecte presenta dificultats i certes reticències. Per això, en els darrers anys, els departaments de llengües feien tres redaccions per curs, mentre que els altres en feien dues o només una, però en feien.

Pel que fa als temes i al calendari del curs, la coordinació de cicle o de nivell els pacta amb l'equip docent. S'intenta que hi

hagi tres blocs de 6 redaccions, un per trimestre, i que acabin abans de les èpoques fortes de controls d'avaluacions, per evitar interferències (veure Apèndix). Les tutories pengen a l'aula el full amb el calendari i els temes proposats quan presenten el projecte als seus alumnes. Així l'alumnat sap quan haurà de presentar les redaccions, qui les hi demanarà, i sobre quin tema caldrà escriure. A més, les tutories avisen els nois i noies que hauran d'incloure els escrits corregits pels diferents professors en el dossier de tutoria, que es recull i es revisa abans de cada avaluació.

AQUESTA SETMANA TOCA ESCRIURE SOBRE...

La primera redacció del curs sempre va a càrrec del departament de llengua, que dedica una estona a parlar-ne, aclarir dubtes i comentar els *Consells per millorar la redacció*. Es tracta d'un full que se'ls reparteix aquest primer dia i que hauran de guardar la resta del curs, per poder-lo consultar sempre que els calgui. Els recomanem que pensin abans d'escriure, que prenguin notes de les idees que se'ls acudiran, que després ho organitzin, que en facin un esborrany (o més d'un), que escriguin fent paràgrafs, que repassin i rellegeixin el text escrit... Inclou també un llistat de possibles connectors per introduir els diferents paràgrafs (*pel que fa a això, en primer lloc, en canvi, en conclusió...*).

Tot seguit, el professor o professora presenta el tema. Sovint val la pena dedicar un moment a fer-ne suggeriments, a buscar possibles enfocaments o els diferents aspectes que pot abastar. Això ajuda a superar el primer moment de por davant del full en blanc i els pot fer veure que sí que tenen coses a dir sobre aquella qüestió. De tota manera, la norma general és que és una feina que es fa a casa, amb calma i amb el temps que cadascú necessiti, tot i que pot convertir-se en una bona opció de treball a classe en el moment que es produeix una absència del professorat.

I ARA TOCA CORREGIR

Una setmana després es recullen els escrits i es corregeixen. Aquest és un aspecte que també sol generar inseguretats en el professorat d'àrees en què no sol ser habitual que es demanin exercicis escrits d'una certa complexitat. El criteri consensuat és que no caldria fer una correcció ortogràfica exhaustiva, especialment si s'hi detecten moltes faltes, sinó marcar només les més greus; en canvi, es demana de fer anotacions que ajudin l'alumne a millorar la seva escriptura, com poden ser *"falta un*

paràgraf conclusiu", "vigila de no repetir-te" "no presentes amb claredat la qüestió", "això és contradictori amb el que has dit abans", "usa més els connectors de frases". Per descomptat, és important de valorar també amb alguna anotació els aspectes més reeixits del text: "plantejament molt original", "exemples encertats", etc. En aquest sentit és bo de llegir-ne algunes a classe, i poder comentar les correccions. En la seva versió inicial, l'*Explica-m'ho* comptava amb una proposta de símbols de correcció i es va intentar fixar uns mínims ortogràfics. Aquesta qüestió ha quedat més oberta, en els darrers cursos, ja que una part del professorat s'hi sentia incòmode: hem primat el fet que tothom es vegi amb cor de corregir, en detriment del fet que tots ho fem exactament de la mateixa manera.

Una altra particularitat del projecte és que els redactats s'han de fer en un full que té una capçalera especial (veure figura num 1). La coordinació de nivell, que es responsabilitza d'engegar cada curs i de fer funcionar el projecte, deixa els fulls al professor a qui li toca encomanar els escrits. Aquest full es reparteix als alumnes quan se'ls explica el tema i només acceptem els escrits fets amb aquest format, ja que unifica criteris de correcció sense necessitat d'estar-ne parlant cada curs i recorda que també tindrem en compte la presentació o el fet d'escriure organitzant paràgrafs. Una prova de la seva utilitat és que aquesta capçalera no s'ha modificat des de l'inici del projecte. Als nois i noies també els agrada, perquè identifiquen i diferencien aquests treballs d'altres tasques escolars. A més, valoren molt que se'ls puntuï segons els apartats establerts, i es queixen quan algú els posa només la nota total. Evidentment, la generalització de l'ús dels ordinadors ha fet que, a hores d'ara, molts alumnes hagin escanejat o reproduït la capçalera del full i la tinguin al seu ordinador.

Algun detall més: l'extensió que suggerim és entre 200 i 250 paraules, tot i que hi ha variacions fortes segons la capacitat d'escriptura de cada alumne. Pel que fa a la llengua, els escrits es fan en català, excepte els de llengua castellana i els d'anglès. En aquest darrer cas, el professorat pot pautar molt més el text, pel que fa a vocabulari, expressions a utilitzar, etc. D'altra banda, cada departament decideix quin valor donarà a la nota que s'aconsegueix, però és un factor de motivació que tingui algun pes en l'avaluació trimestral. I finalment, cada professor ha d'apuntar les notes de l'*Explica-m'ho* en una graella que hi ha a la sala del professorat. Així es poden comparar resultats, fer-ne un seguiment o saber quin percentatge d'alumnes hi està participant.

UN PROJECTE QUE VALOREM

En la revisió que se'n fa a final de curs, és curiós constatar l'opinió positiva dels alumnes: molt majoritàriament creuen que els ha servit per saber expressar opinions, organitzar millor un escrit i reflexionar sobre determinats temes. Per descomptat, alguns es queixen que els suposa més feina però, fins i tot aquests, reconeixen que han millorat.

Des del punt de vista del professorat, cal dir que s'ha aconseguit que hi participi tothom, i que és un fet que no es discuteix cada curs si es durà a terme: és un projecte del nostre centre. També és cert que s'hi han anat introduint petites modificacions, i que la feina, ben repartida, no és gaire. D'altra banda, som conscients de la utilitat, sobretot en el grup d'alumnes de nivell mitjà i baix, en què els resultats es fan més evidents: passen de no saber-ne, a poder estructurar un text i expressar unes idees amb un mínim d'ordre, encara que ho facin d'una manera una mica mecànica.

En aquells alumnes que ja tenien un bon nivell d'expressió escrita en començar el projecte, els progressos no són tan palpables, però creiem que, a llarg termini, aquesta pràctica freqüent serà molt eficaç per augmentar la velocitat de redacció i la confiança en el propis textos.

Correspondència amb l'autora: *Eulàlia Ribot Martín*. Professora de Llengua i literatura catalana a l'IES Valldemossa (Barcelona). Av. Meridiana, 302, pta. 34, 08027 Barcelona.
E-mail: eribot@xtec.net

Apèndix

Matèries, nombre de redaccions que fan i temes proposats

Llengua catalana (3): *Crec que actualment el català..., Vesteixo com vull?, Comenta, compara o critica dos programes de televisió*

Llengua castellana (3): *¿Qué uso hago de los medios de comunicación de masas?, ¿Cómo me veo dentro de quince años?, ¿Hablando la gente se entiende?*

Llengua anglesa (3): *The weather in autumn, English speaking countries, A recipe: ingredients and how to cook it*

Ciències socials (2): *Describe un poble que coneguis, Explica un viatge que hagis fet*

Matemàtiques (2): *Un conte matemàtic, Per a què ens serveixen les matemàtiques?*

Ciències naturals (2): *Com visc la meua adolescència?, El foc, una amenaça per als nostres boscos*

Música (1): *Un concert*

Tecnologia (1): *L'ordinador a casa. Què en fem?*

Educació física (1): *Esport i violència*

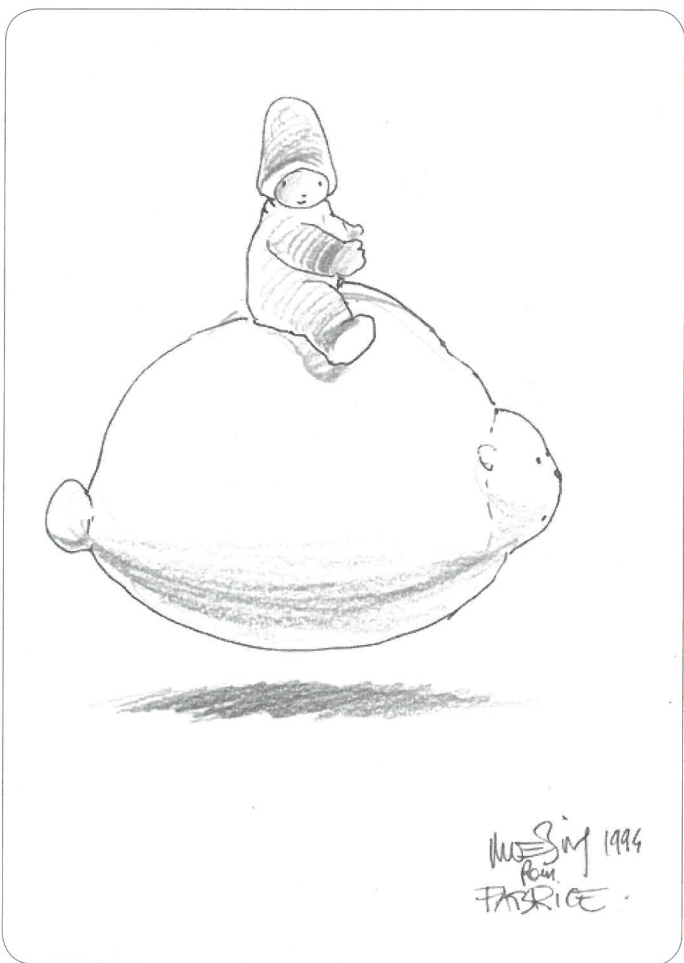


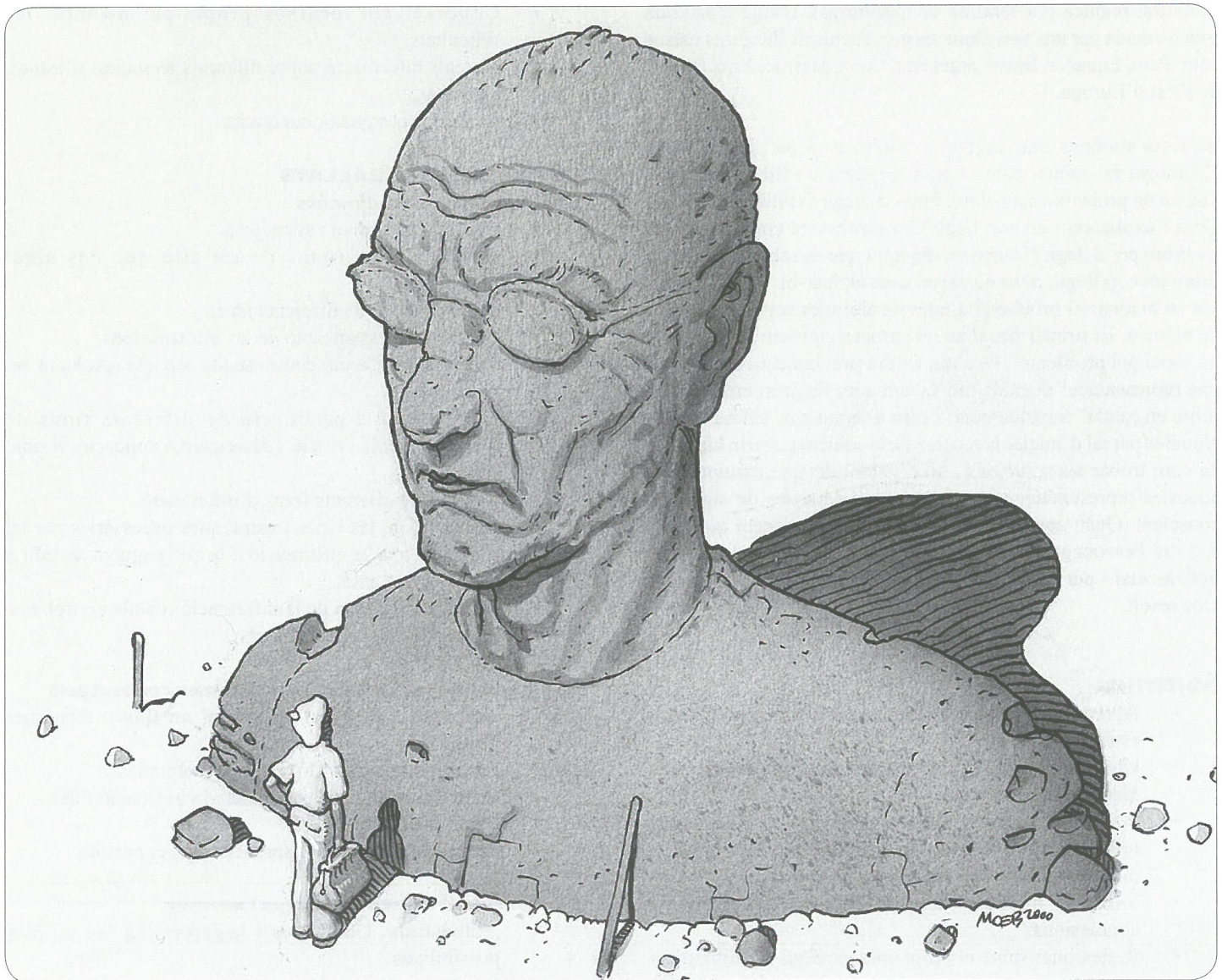
Figura num 1

“Explica-m’ho” 3r ESO

IES Valldemossa

Nom: _____ Curs: _____

	Presentació (marges obligatoris)	Organització per paràgrafs	Ortografia	Claredat d'expressió	Incorporació de conceptes de l'assignatura	Total
Punts possibles	1	1	3	3	2	10
Puntuació						
Assignatura: Tema proposat: Títol:					Grup: Data: Redacció núm.:	



APLICACIÓ DE LES INTEL·LIGÈNCIES MÚLTIPLES A L'AULA D'ACOLLIDA. PROJECTE: "COM EXPLICAR UN LLIBRE?"

Núria Alart i Guasch

Professora de l'IES Olorda de Sant Feliu de Llobregat

RESUMEN

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner nos proporciona un excelente marco teórico para este proyecto. "¿Cómo podemos explicar un libro? Este proyecto nos habla de como hacer una resección de un libro con unos alumnos inmigrantes que asisten por segundo año a una clase de acogida. Se desarrolla una guía didáctica y una autoevaluación del proyecto después de su implementación, donde queda reflejada la influencia de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en un aprendizaje significativo, junto con la motivación que da aprender utilizando las TIC dentro de un entorno cooperativo.

ABSTRACT

The theory of Multiple Intelligences by Howard Gardner provides an excellent theoretical frame to us for the project: How we can explain a book". This project is about how making a recession of a book with immigrant students who attend by second year a "welcome" classroom. It is developed a small didactic guide and a self-assessment of the project after its implantation, where it is reflected the influence of the theory of the Multiple Intelligences inside significant learning together with the motivation that gives to learn using the TIC inside a cooperative environment.

INTRODUCCIÓ

Els protagonistes d'aquesta activitat són els alumnes de l'aula d'acollida de l'Institut Olorda de Sant Feliu de Llobregat. Es tracta d'un centre d'Educació Secundària i Batxillerat de doble línia i titularitat pública (Generalitat de Catalunya). L'aula d'acollida està formada per uns vint alumnes procedents de diferents països com: Perú, Equador, Brasil, argentina, Cuba, Marroc, Xina i països de l'Est d'Europa.

Aquests alumnes nouvinguts escolaritzat ja per segon any a Catalunya no saben com podrien explicar un llibre en català. Tenien un problema a resoldre: Podrem llegir un llibre en català? Com l'explicarem un cop llegit? La professora ens aconsellarà un llibre per a llegir? Tenen un objectiu que és saber explicar un llibre un cop llegit, però no saben com arribar-hi. Caldrà doncs, per solucionar el problema d'aquests alumnes seguir un procés de solució. El primer pas d'aquest procés consistirà en "buscar un espai pel problema", és a dir, caldrà prèviament construir-ne una representació mental: "no sabem com llegir ni entendre un llibre en català" Seguidament, i com a segon pas, caldrà que els alumnes per tal d'iniciar la recerca de la solució generin hipòtesis de com trobar les solucions, això voldrà dir que manipularem aquestes representacions internes fins a dotar-les de significat conscient. Quan aquests fets s'aconsegueixin sabrem que "allò fins ara desconegut" i per tant problema, ha adquirit significat intel·lectual i per tant valor. Sabrem aleshores que el problema s'ha resolt.

OBJECTIUS

- Aprendre a resoldre problemes tot i utilitzant diferents estratègies.
- Utilitzar les Intel·ligències Múltiples com a mitjà per a resoldre un problema.
- Promoure un aprenentatge significatiu en els alumnes utilitzant, entre d'altres, les Intel·ligències Múltiples, la mediació de les TIC i la cooperació.
- Saber processar les informacions i treure'n conclusions.
- Reflexionar sobre el propi aprenentatge: les dificultats,

les estratègies adoptades i els resultats aconseguits.

- Utilitzar mètodes col·laboratius i d'ajuda mútua a l'hora de resoldre problemes.
- Conèixer característiques del propi aprenentatge.
- Conèixer els recursos propis per afrontar les dificultats.
- Obtenir informació sobre diferents tècniques d'estudi: La lectura.
- Potenciar el treball cooperatiu.

CONTINGUTS TREBALLATS

Continguts de procediments

- Lectura col·lectiva i silenciosa.
- Recerca als mitjans de tot allò que ens sigui interessant.
- Argumentació de diferents idees.
- Recollida i classificació de les informacions.
- Conclusions i acció consensuada cap a la resolució del problema.
- Comprensió i producció de diferents tipus de missatges orals i escrits (descripció, explicació, resum, conclusió...)
- Recerca de diferents fonts d'informació.
- Aplicació de les eines i estratègies necessàries per tal d'obtenir tota la informació a la que puguem accedir a través de la xarxa.
- Percepció i anàlisi de la informació rebuda i/o trobada.
- Avaluació final dels resultats.

Continguts de fets, conceptes i sistemes conceptuals

- Aprendre a llegir correctament un llibre: tècniques d'estudi.
- Les Intel·ligències Múltiples dels alumnes.
- Mapes mentals: avaluació inicial i avaluació final.
- La motivació.
- Processos i resultats d'aprenentatge: el portfoli.

Continguts d'actituds, valors i normes

- Autoestima. Confiança i seguretat en les pròpies possibilitats

- Autoreflexió. Compartir experiències i opinions amb els companys.
- Participació i iniciativa en les activitats. Audició i acció atenta i crítica.
- Valoració i motivació respecte a les informacions i continguts obtinguts mitjançant les noves tecnologies.
- Valoració tant del procés com del treball ben fet
- Cooperació i constància en el treball.

ACTIVITATS DESENVOLUPADES

Fase inicial

Presentació de l'activitat a partir de la conversa entre la professora i els alumnes.

En els primers acords consensuats, decidim: resoldre el problema, fer-ho en petits grups, utilitzar les Intel·ligències Múltiples, valorar el final del procés, si aquest aprenentatge significatiu ha estat possible i comprovant al final les nostres habilitats cognitives.

Realització de mapes mentals sobre allò què saben els alumnes sobre tècniques de lectura i lectura comprensiva abans de començar a resoldre el problema.

No hi pot haver un aprenentatge significatiu si no es crea un problema en l'alumne. L'aprenent ha de sentir una inquietud, una necessitat que el mogui a interessar-se per actuar i mitjançant l'actuació pugui arribar a buscar la solució al seu dubte. L'aprenentatge significatiu (de conceptes, procediments i actituds) a part d'iniciar-se a partir d'un problema s'ha d'arrelar també a partir d'allò que els alumnes ja saben.

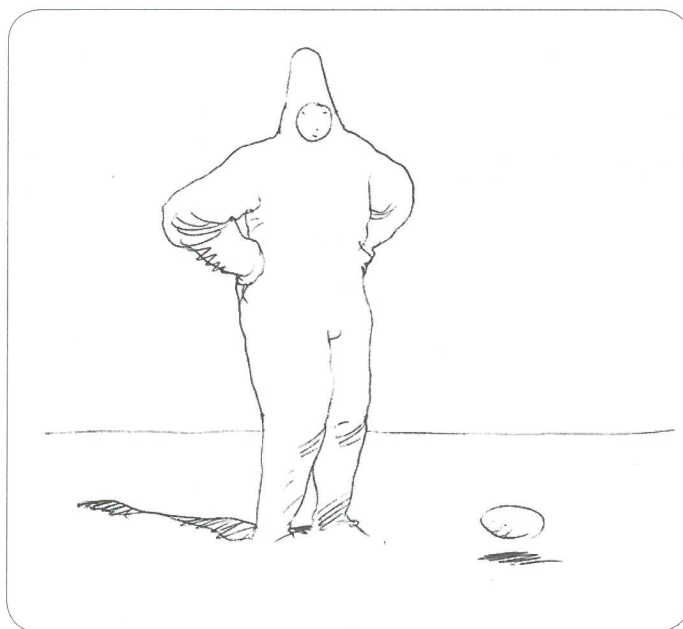
Fase de desenvolupament

- S'inicia la lectura conjunta del primer capítol entre tots els alumnes i la professora: "El comiat", del llibre: "De Nador a Vic" Tot aquest projecte es desenvolupa en el primer capítol del llibre. Amb una temporalització d'uns quinze dies, unes dotze hores setmanals. El llibre ens parla de la Laila, nascuda a la ciutat marroquina de Nador el 1977, va arribar a Vic amb la seva família quan tenia vuit anys. Aleshores va començar el procés d'adaptació a una nova cultura i a uns nous costums, però també es van desencadenar un seguit d'emocions que la marcarien per sempre. L'enyorança dels avis i els amics del Marroc, la preocupació per les dificultats econòmiques, la coneixença de nous amics a l'escola i a l'institut, la polèmica participació en proves esportives o el racisme latent en la recerca de la primera feina són només alguns dels episodis que la Laila, amb una enorme sensibilitat, va relatant en primera persona. És així com se'ns dibuixa la vida d'una noia que viu a cavall de dos móns que ella assumeix amb naturalitat i sent com a propis.
- Comentari general i debat-col·loqui sobre la lectura.
- Propostes per part de la professora a realitzar:
- Els alumnes es posaran en grups de dos a tres alumnes com a màxim.
- Cada grup podrà triar dues o tres de les següents propostes:
 - ✓ Elaboració d'un petit diàleg del comiat de la Laila i preguntes a fer a l'autora del llibre. Intel·ligència lingüística.
 - ✓ Buscar la melodia per a una cançó de comiat i cantar-la amb diferents acompanyaments d'instruments. Intel·ligència musical.
 - ✓ Fer dos itineraris amb cotxe de Nador a Sant

Feliu, un de llarg i un de més curt, comptant els quilòmetres, la benzina utilitzada, el preu del viatge i el temps que es tardarà en realitzar els dos itineraris. S'utilitzarà l'ordinador per a la recerca. Intel·ligència lògico-matemàtica.

- ✓ Construcció d'una maqueta amb plastilina de la casa de la Laila de Nador que ens descriu en el seu llibre. Intel·ligència visual-espacial:
- ✓ Representació del comiat de la Laila del poble de Nador amb disfresses i un petit diàleg elaborat pels alumnes. Intel·ligència cinètico-corporal:
- ✓ Fer un pannel didàctic amb fotografies de l'entorn proper natural de Nador i l'entorn natural proper de Sant Feliu. Sortida a la muntanya de St. Creu d'Olorda. Intel·ligència naturalista.
- ✓ Preparar la visita de l'autora: Laila Karrouch a l'Institut i l'estada a l'aula d'acollida, amb un petit esmorzar. Intel·ligència interpersonal.
- ✓ Fes un plànol de la teva casa o pis on vius, dibuixa i explica com seria la teva casa ideal elaborant un mural. Intel·ligència intrapersonal.

- Finalment els alumnes representen el comiat i canten la cançó inventada a la resta de companys dels diferents cursos de les aules ordinàries.



Fase de reflexió i seguiment

Un cop tothom triades les seves activitat a fer, ens vam adonar que podríem fer algunes entre tots els alumnes, com per exemple: la representació del comiat, del capítol 1 del llibre: "De Nador a Vic" i cantar la cançó entre tots. Veure DVD a l'adreça següent: www.xtec.es/nalart

Sobre el procés seguit a nivell de gran grup, es parla de: la identificació del problema, el procés de recerca de solucions, el suport de les Intel·ligències Múltiples per a potenciar els aprenentatges, les primeres millores, els principals canvis, les conclusions. L'estudi d'allò que s'ha interioritzat es plasmarà en el portfoli individual de l'alumne.

Fase final: Avaluació de l'activitat i reflexió final

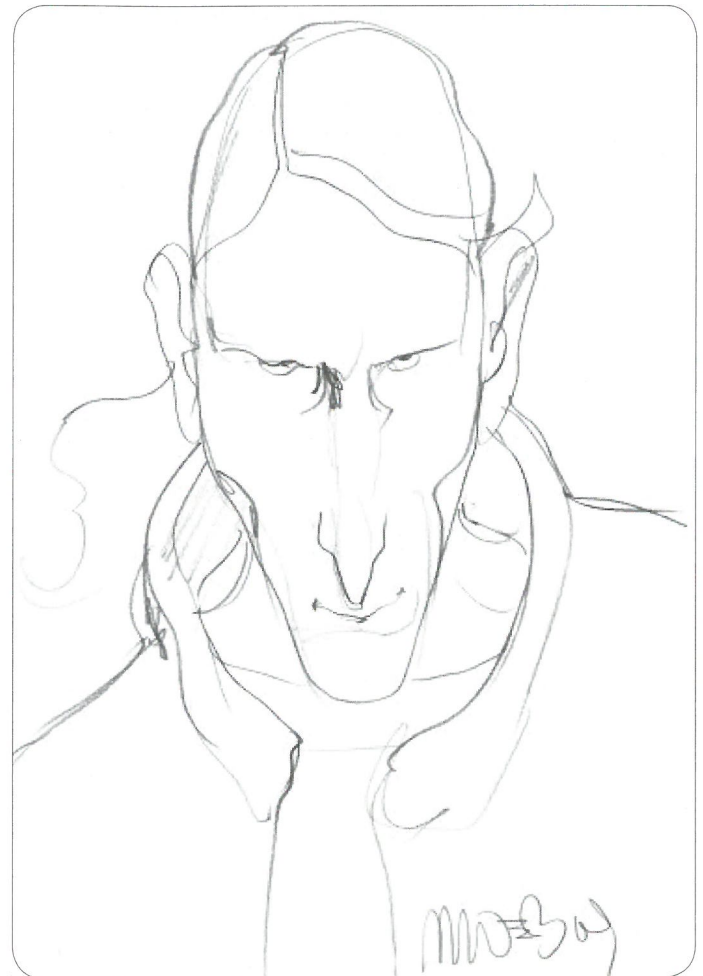
Des del punt de vista psicopedagògic es tracta d'un aprenentatge significatiu que parteix dels interessos dels alumnes i que necessita de la seva acció i participació. Es tracta d'iniciar una recerca per tal de comprovar unes hipòtesis inicials: "Com podem explicar un llibre en català?"

S'ha produït una interacció entre la informació inicial i la nova informació així doncs és evident que amb les Intel·ligències Múltiples, TIC, el treball personal, el treball en equip i l'ajuda de la mestra (ZDP) es produeix una reestructuració i reorganització dels models conceptuals existents produint-se una reconciliació entre les experiències prèvies i els nous models gràcies a diverses vies (lectura individual reflexiva, debat grupal, intercanvi d'idees entre altres estudiants treball de camp (fotografies, traspàs de dades a l'ordinador, creació de taules...). Aquesta doncs ha estat una interrelació activa, constructiva, col.laborativa, intencional, conversacional, contextualitzada i reflexiva. Fet que ha permès, fer participar a d'altres companys d'aquesta experiència, d'aquests coneixements i evidentment d'aquest aprenentatge.

AVALUACIÓ

La manera de puntuar aquest treball serà la següent: Quan es lliurin els treballs a la professora, aquesta valorarà seguint la graella d'avaluació que està a continuació. Veureu que aquesta consta de cinc apartats. Cadascun d'ells es valorarà amb 0, 1, 1,5 o bé 2 punts. Al final es posa la nota global i les observacions sobre tots els treballs.

- Incomplet = 0 punts
- Just = 1 punt
- Bé = 1,5 punts
- Excel·lent = 2 punts



	Incomplet	Just	Bé	Excel·lent	Nota
Treball en grup	No han estat capaços de treballar en grup.	Han treballat poc en grup.	Demostren que han treballat força en grup	El seu treball en grup ha estat molt bo des del principi.	
Organització de la feina	Han demostrat poca capacitat d'organització.	S'han organitzat acceptablement.	S'han organitzat bé dins el grup.	Han estat capaços de saber-se organitzar perfectament.	
Recerca informació	Han buscat poca informació.	Han buscat un mínim d'informació.	Es nota que han fet una bona recerca.	La recerca d'informació ha estat excel·lent	
Presentació dels treballs	Han fet una presentació fluixa.	Han fet una presentació acceptable.	Han fet una bona presentació.	La presentació és molt bona.	
Contingut de la presentació	Demostren poc coneixement respecte als temes treballats.	Demostren un coneixement parcial dels temes treballats.	Demostren un bon coneixement dels temes treballats.	Demostren molt coneixement dels temes treballats.	
Nota final i comentaris de la professora					

Els sis grups van donar un resultat d'una mitjana de 8,5 sobre 10 punts.

AUTOAVALUACIÓ DE L'ACTIVITAT DESPRÉS DE LA SEVA IMPLEMENTACIÓ

1. S'ha partit d'un problema generat en els alumnes?	Sí
2. Ha estat fàcil crear el problema	Per a la professora sí, ja que els alumnes estaven interessat en llegir un llibre en català.
3. Els procediments utilitzats (estratègies d'aprenentatge) han procurat un canvi o transformació en els alumnes.	Crec que sí. Ha estat una activitat que a la vegada ha generat més activitats. I totes elles orientades a la solució o descobriment del problema inicial a través de les Intel·ligències múltiples dels alumnes.
4. Han ajudat les Intel·ligències Múltiples a crear un aprenentatge significatiu.	Sí, ja que han ajudat a conduir l'activitat, processar la informació i posar en connexió la teoria i la pràctica
5. Els alumnes han reflexionat sobre el seu procés d'aprenentatge?	Sí. I a més, en general han estat capaços de destriar les activitats que més els han ajudat a aprendre durant el procés, gràcies al portfoli individual de l'alumne.
6. Grau de satisfacció pròpia i de l'alumnat respecte a l'assoliment dels objectius?	Molt alt.

CONCLUSIONS

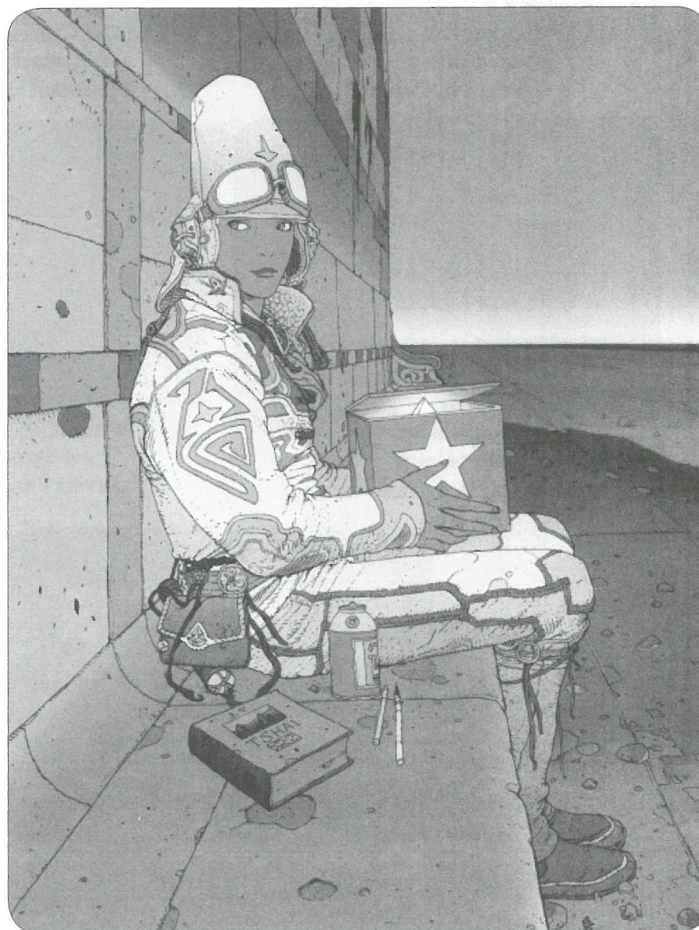
Podem dir que cada aprenent construeix el coneixement de manera personal. Hi ha molts factors que ajuden a la construcció del coneixement i entre ells ocupa un lloc molt important el procediment, és a dir, la manera o maneres mitjançant les quals l'alumne arriba a interioritzar els conceptes i se'ls fa seus. En aquest cas concret els procediments han estat rics i variats: les Intel·ligències Múltiples, lectures, intercanvi d'idees mitjançant debat, elaboració de mapes mentals, utilització de les TIC, confrontació de models, introspecció sobre la pròpia manera d'aprendre. Tots els procediments han desenvolupat en nosaltres un important treball cognitiu al mateix temps que han permès el desenvolupament de diferents intel·ligències. Tot això no hagués estat possible sense una ampliació i reestructuració de conceptes.

L'activitat: "Com podem explicar un llibre? S'ha produït un aprenentatge significatiu ja que hem partit del "problema de l'alumne" de la seva inquietud i del que ell volia saber, s'ha partit del que ell ja sabia: elaboració d'un mapa mental previ, s'ha propiciat en tot moment l'activitat de l'alumne, s'ha intercanviat el coneixement entre els nois i les noies (grups cooperatius), s'han facilitat als alumnes les ajudes necessàries en cada moment per ajudar-los a construir el propi coneixement (teoria de la bastida de Bruner), s'ha reflexionat sobre el propi procés d'aprenentatge contrastant d'una manera individual el que ja se sabia abans de començar l'estudi i el que se sap un cop finalitzat.

Hem pogut donar resposta al problema inicial: Com podem llegir un llibre en català? A partir d'arguments que hem pogut fer nostres amb el treball, l'estudi i l'observació.

Una de les idees més significatives és la de reconèixer que l'estudiant aprèn no tan quan captura i reproduïx la informació o la realitat sinó més aviat quan és capaç de transformar-la, en un procés en que la interacció social que el subjecte desenvolupa té un paper significatiu. Per això, cal partir d'un problema significatiu, dissenyar un conjunt d'activitats, establir una comunicació i per

tant una interacció social en un context significatiu, utilitzar les Intel·ligències Múltiples dels alumnes com a mediadores i instrument, potenciar-los habilitats com l'argumentació i la metacognició i bàsicament partir del que ells ja saben. En definitiva per ajudar-los a resoldre el seu problema he fet el que Ausbel (1978) diu: "Esbrini el que l'alumne ja sap i ensenyi'l consegüentment".



Referències bibliogràfiques:

ARMSTRONG, T. (2006): Inteligencias múltiples en el aula. Guia pràctica para educadores. Barcelona. Edit. Paidós.

CAMPBELL, L, CAMPBELL D. Y DEE DICKINSON (2000): Inteligencias Múltiples. Usos pràctics para la enseñanza y el aprendizaje. Edit. Troquel

GARDNER,H. (1995): Inteligencias múltiples. La teoría en la pràctica. Barna. Edit. Paidós.

GARDNER, H. (2000): El proyecto Spectrum. Madrid.Edit. Morata.

GARDNER, H. (2001): La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Barcelona. Editorial Paidós.

GARDNER, H. (2001): La inteligencia reformulada. Las inteligencias multiples en el siglo XXI. Barcelona. Editorial Paidós.

GARDNER,H. (2005): Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo. Barcelona. Editorial. Paidós Asterisco.

GOLDSTEIN, A. P. y col (1989) : Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona. Editorial: Martínez Roca

GOLEMAN, D. (1996): Inteligencia emocional, Barcelona. Edit. Kairós.

GONZALEZ LUCINI, F.(1993):Temas transversales y educación en valores, Madrid. Editorial: Alauda .

KARROUCH, L. (2004): De Nador a Vic.Barcelona. Edit.Columna Jove.

HERNÁNDEZ, F Y VENTURA, M. (2002): La organización del currículum por proyectos. El conocimiento es un calidoscopio. Barcelona. Editorial Graó.

MAIDEU, J.M.(1999): Necesitats educatives especials (12-16 anys) Edit Edebé.

MONEREO, C. (2002): Estrategias de aprendizaje. EDIUOC.

PRIETO,D.(2003):Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender. Madrid. Editorial: Pirámide

PRIETO,MªD. (2001): Inteligencias múltiples y currículum escolar. Málaga. Edt. Aljibe.

SHORES, F. Y GRACE, C. (2004): El portafolio paso a paso. Infantil y primaria. Barcelona. Editorial Graó.

ZABALA, A. (1999): Enfocament globalitzador i pensament complex. Una resposta per a la comprensió i intervenció en la realitat. Barcelona. Edit. Graó.

Correspondència amb l'autora: *Núria Alart i Guasch.*
 Professora de l'IES Olorda de Sant Feliu de Llobregat.
 E-mail: nalart@xtec.cat

ANNEX 1: Imatges de les diferents Intel·ligències Múltiples dels alumnes.



Intel·ligència musical
Tocant una partitura



Intel·ligència visual-espacial
Construint la casa de la Laila



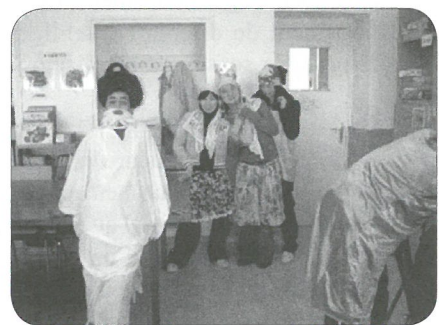
Intel·ligència Interpersonal
Conversant amb l'autora del llibre



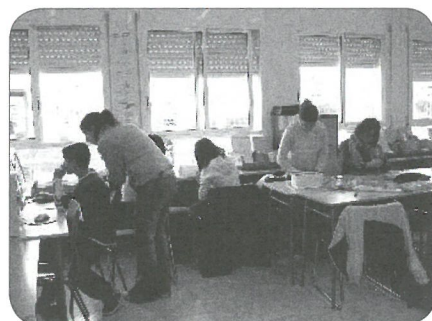
Intel·ligència Intrapersonal
Plànol de la teva casa ideal



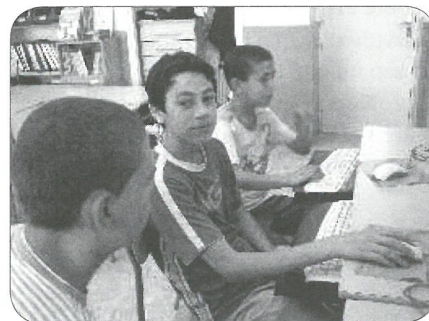
Intel·ligència naturalista
Observant l'entorn proper natural



Intel·ligència cinètico-corporal
Representació del comiat

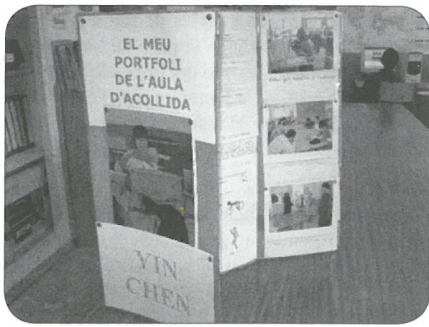
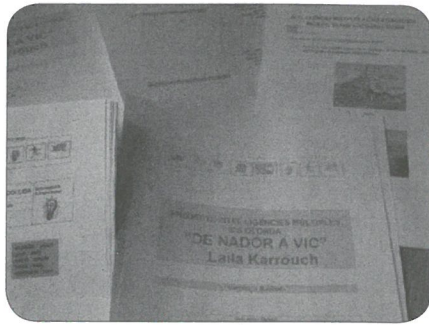


Intel·ligència lingüística
Preparant el diàleg de comiat



Intel·ligència lògico-matemàtica
Elaborant els dos itineraris del viatge

ANNEX2: Portfoli de l'alumne



Els alumnes de l'aula d'acollida realitzen el seu portfoli en format de panell didàctic o "display", encara que es poden utilitzar altres materials segons el context educatiu, com: les carpetes, fitxers, dossiers, CD, DVD, electrònic (e-portfolis), etc.

"Instrument que té com a objectiu comú la selecció de mostres de treballs o evidències de consecució d'objectius personals que,

ordenats i presentats d'una determinada manera, compleixen la funció de potenciar la reflexió sobre cadascuna de les pràctiques" Barbarà, 2005

"Aquesta qualitat de reflexió constant sobre el propi aprenentatge converteix el portfoli en un sistema d'avaluació coherent amb el marc de l'avaluació continuada i formativa". Coll, 2004



PER QUÈ TREBALLAR JUNTS AULES D'ACOLLIDA I AULES ORDINÀRIES?

ALGUNES RAONS

Anna Llauredó, Eva Esteruelas
Assessores LIC. E-LIC Baix-Llobregat-Anòia

RESUMEN

“¿Por qué trabajar juntos aulas de acogida y aulas ordinarias? Algunas razones”

En este artículo intenta aportar elementos para la reflexión sobre la necesidad de que los alumnos extranjeros recién llegados al sistema académico tengan acceso a las actividades que se desarrollan en las aulas ordinarias, así como la conveniencia de que tal acceso sea coetáneo al paso de los alumnos por las aulas de acogida. Para argumentar esta tesis, y partiendo de las características de la población escolar entre 6 y 16 años de un municipio del Baix Llobregat, primero se analiza la contribución que pueden hacer las aulas de acogida al desarrollo y la integración del alumnado. A continuación, se utiliza la literatura para describir algunas de las capacidades básicas que un alumno debe de tener para obtener un buen rendimiento académico. Se concluye que la contribución de las aulas de acogida es distinta y complementaria de la de las aulas ordinarias y que, por ello, las dos son necesarias.

ABSTRACT

“¿Why should ‘aulas d’acollida’ and mainstream classrooms work together? A few reasons”

The aim of this paper is to provide the reader with elements for reflection about the necessity that recently arrived foreign students be included in mainstream classroom activities notwithstanding their participation in aula d’acollida activities. Focusing on school children between ages 6 and 16 in Esplugues del Llobregat, an urban town near Barcelona, first this paper will consider what contribution is to be expected from aulas d’acollida. Second, research data will be used as support to review some of the capacities children must be ready to use in order to achieve good academic results. By contrasting these two, evidence will be shed that both mainstream classrooms activities and aulas d’acollida activities contribute complementary aspects to the child’s development and are both necessary therefore.

1. DE QUI PARLEM?

Tot i que creiem que els elements de reflexió que vol aportar aquest article poden ser vàlids pel conjunt de la població escolar del sistema educatiu de Catalunya, el nostre punt de partida és la població d’Esplugues de Llobregat. Esplugues de Llobregat és un municipi del Baix Llobregat situat a pocs kilòmetres de Barcelona i de prop de 50.000 habitants. En els darrers anys Esplugues ha vist un increment substancial de la seva població immigrada. La procedència d’aquesta població és diversa essent Perú, Equador, Marroc, Xina i Romania els països de procedència amb més representació .

Pel que fa a les característiques socioeconòmiques, en termes generals la població nouvinguda a Esplugues es reparteix en famílies de nivell mig-baix i baix que, en bona part, troba ocupacions temporals en el sector serveis. Sovint són famílies en procés de reagrupació familiar. El nivell d’estudis dels adults sol ser de nivell bàsic o mig. Les pràctiques lletrades de les famílies són diverses i, sovint, diferents de les pròpies de l’escola. Pel que fa a les característiques lingüístiques, els nouvinguts a Esplugues tenen llengües maternes diverses, essent el castellà, l’àrab, l’amazig, el xinès, i el romanès les llengües amb més representació. Alguns dels nouvinguts són plurilingües d’altres, la majoria, no. Cap d’ells parla, en arribar, la llengua d’instrucció del sistema educatiu de Catalunya.

2. QUÈ ES POT FER DES DE LES AULES D’ACOLLIDA?

Les aules d’acollida constitueixen un model interessant i novedós dins el vast conjunt d’opcions conegut com a *aulas temporals*. L’interès i la novetat venen donats pel fet que l’aula s’integra en el context més ampli del centre escolar permetent --facilitant, de fet-- que l’alumnat nouvingut estigui en contacte, primer, amb els seus nous professors i companys, però també amb els nous espais i dinàmiques d’interacció i comportament, tant bon punt arriba a sistema educatiu, això d’una banda. De l’altra, les aules d’acollida

es plantegen com a espais oberts on, per tant, tot: programacions, materials, metodologies i agrupaments, està al servei de l’alumne i de les seves necessitats específiques en cada moment des que arriba al centre i fins la seva incorporació definitiva i total a les aules ordinàries. En aquest marc, les aules d’acollida poden ser un context força òptim en què l’alumne efectui el seu procés de transició i adaptació de la seva cultura i tradició lingüística, acadèmica i de valors a la nostra.

Les aules d’acollida com a aules d’aprenentatge de llengua. En no estar sotmeses als imperatius curriculars de les aules ordinàries, les aules d’acollida poden adreçar les necessitats específiques pròpies dels primers moments de contacte de l’alumnat nouvingut amb la nova llengua. Quines són aquestes necessitats? Seguint les propostes de Cummins (1984) les primeres habilitats que l’alumne pot i deu desenvolupar són les d’ordre interactiu i comunicatiu de nivell bàsic. Les aules d’acollida permeten, d’una banda, recrear espais i situacions d’aprenentatge natural aprofitant totes les ocasions d’interacció social i personal tutor-alumne i alumne-alumne –i en aquest sentit, com més diversitat lingüística millor. D’altra banda, permeten adreçar els dubtes i dificultats dels alumnes amb una organització sistemàtica i seqüenciada dels ensenyaments d’aprenentatges.

Les aules d’acollida com espais de transició i adaptació al nostra sistema educatiu. En lloc es diu que els aules d’acollida no puguin o no hagin d’incorporar materials curriculars de les diferents àrees com a eines d’aprenentatge. No es tracta, però, de crear una aula paral·lela on “tot sigui més fàcil” sinó de crear un context en què els alumnes puguin, d’una banda, adquirir destresa amb les habilitats acadèmiques associades a les característiques del nostre sistema educatiu –sistemes educatius diferents compartiran alguns aspectes i diferiran en d’altres, per tant aquesta transició hauran de fer-la tant aquells alumnes que arriben amb una història escolar prèvia irregular com els que no— i de l’altra, manifestar

obertament dubtes i preguntes sobre el mateix. No totes les cultures escolars esperen ni demanen el mateix als seus alumnes: n'hi ha de molt transmissores, n'hi ha que potencien l'autonomia dels alumnes, n'hi ha en què la relació entre professors i alumnes és distant i protocol·lària i n'ha en què les relacions són naturals i espontànies i, entremig, tot tipus de variacions i graus. En aquest sentit, el fet de compartir l'espai amb altres alumnes que, com ells, procedeixen de tradicions i cultures acadèmiques diferents de la nostra ha d'ajudar-los a viure la seva situació amb normalitat en termes de riquesa cultural.

Les aules d'acollida com espais d'adaptació emocional. És inqüestionable la complexitat de la situació personal, familiar i social de l'alumnat nouvingut. Canvien d'entorn geogràfic, d'entorn sociocultural, i sovint d'entorn familiar. Han d'adaptar-se a un sistema de normes, referents i valors diferents dels seus i que els són desconeguts. I tot això, pressionats per funcionar amb normalitat dins les noves coordenades. Les aules d'acollida poden convertir-se en (potser) l'únic espai en què el ritme relenteix per donar peu a què l'alumne pugui prendre consciència i, a partir d'aquí, formular l'angoixa, la incertesa, la inseguretat, la inestabilitat que tots aquests canvis

produïxen dins seu. Arribar a exterioritzar el que la literatura anomena *dol migratori* pot ser imprescindible per, quan arribi el moment, revertir el procés i convertir aquesta situació de desavantatge inicial en una altra de completament diferent, plena de riquesa i potencial a nivell social i cultural.

3.1 A LES AULES ORDINÀRIES, QUÈ CAL?

Creiem que el que hem exposat en l'apartat anterior justifica abastament la necessitat i el potencial de les aules d'acollida. Tanmateix, volem ara fer un pas endavant i preguntar-nos si la feina feta des d'aquelles pot ser suficient, per si sola, per garantir el bon rendiment escolar dels nens i nenes, nois i noies nouvinguts un cop s'incorporin a les aules ordinàries dels seus centres. Per respondre a aquesta pregunta analitzarem què necessita saber un alumne per desinvolcre's adequadament en una aula. Sense negar que una anàlisi exhaustiva demanaria tenir en compte gran quantitat de variables diferents, nosaltres intentarem sintetitzar-la al voltant de tres aspectes que creiem fonamentals.

En primer lloc, cal que el nivell de coneixement que l'alumne té de la llengua d'instrucció, el català en aquest cas, li permeti bregar amb les demandes lingüísticocognitives pròpies de les tasques

acadèmiques. Probablement tots haurem conegut el cas d'algun nen o nena nouvingut que, malgrat un nivell de coneixement de la llengua aparentment satisfactori, exhibeix dificultats, de vegades importants, a l'hora de resoldre els exercicis de les diferents matèries. Seguir les propostes de Cummins (1984) ens ajudarà a comprendre que tenir assolides les capacitats bàsiques de comunicació interpersonal en una llengua qualsevol no garanteix la correcta competència en aquella mateixa llengua a nivell cognitiu i acadèmic. Mentre que el primer tipus de coneixement pot assolir-se en un temps aproximat de dos anys, el segon tipus d'aprenentatge demana períodes molt més llargs que solen estendre's entre cinc i deu anys. Encara seguint Cummins (1979), veurem també que aquest segon nivell de coneixement d'una llengua no només té a veure amb el temps d'aprenentatge sinó també amb el nivell de desenvolupament d'aquestes capacitats en la primera

llengua. És a dir, molt probablement, un alumne que hagi tingut usat la llengua en un context acadèmic en la seva primera llengua disposarà de més recursos per transferir aquest coneixement a l'aprenentatge d'una altra llengua. Paral·lelament, un alumne que no hagi fet aquest desenvolupament en la seva llengua materna pot ser que experimenti dificultats per fer-ho en una llengua diferent de la pròpia.



En segon lloc, l'alumne ha d'haver adquirit un grau satisfactori de desenvolupament de certes habilitats i capacitats d'estudi i aprenentatge. L'escola com a context d'interacció i resolució de tasques representa per bona part dels alumnes un entorn molt diferent del seu entorn sociofamiliar habitual. Funcionar-hi adequadament implica, entre moltes altres coses, regir-se per un patró conductual diferent —una mica, si més no— del que li és més proper, i fer anar una quantitat important d'informacions diverses expressades en el llenguatge abstracte i simbòlic propi de les tasques acadèmiques. L'alumne, doncs, ha de tenir la capacitat necessària per reflexionar i organitzar sobre els coneixements que se li van presentant de manera que pugui relacionar els conceptes nous amb els antics i reorganitzar els antics a la llum dels nous. A més, ha de ser capaç d'identificar quines són les demandes que se li fan i quins són els recursos de què disposa per satisfer-les. Ha de saber com i on buscar les informacions que necessita, discernir quina informació és rellevant i central i quina és perifèrica o irrellevant, i contrastar, combinar i reformular les informacions seleccionades de manera adequada.

Finalment, l'alumne necessita conèixer un seguit de referents culturals la presència dels quals dins el currículum i el discurs a

L'aula és sovint implícita però que són, no obstant, imprescindibles en tant que constitueixen el marc on s'esdevenen i des d'on s'entenen molts dels continguts d'aquest currículum. Com bé sabem, aquests referents, però, no són cap veritat universal. Al contrari, poden variar molt d'un territori a un altre i, fins i tot dins d'un mateix territori, d'una classe socioeconòmica a una altra. Si bé compartir referents culturals és necessari per assegurar la comprensió en pràcticament qualsevol interacció que comporti un intercanvi de continguts, aquesta necessitat es fa més present en el tipus d'interacció pròpia d'una aula. Això té molt a veure amb el tipus de discurs propi de les aules, tan lligat a la llengua escrita. Són abundants els estudis que aporten evidència en aquest sentit pel que fa a la comprensió lectora. Atesa la impossibilitat material que el text compregui de manera explícita tots els elements a què fa referència, cal que el lector supleixi aquests buits d'informació explícita amb el que anomenem el seu coneixement del món. Altrament, el text es buida de contingut i es desconnecta de la realitat, i la comprensió queda curtcircuitada. Menys estesa, potser, està la idea que una cosa semblant passa amb el discurs oral dels docents, discurs que la literatura anomena discurs (oral) lletrat (Teberosky et al., 2006)). Aquest terme fa referència a la enorme influència que la cultura de l'escrit té sobre el discurs oral específic de cada àrea; així, el discurs oral propi de les especialitats compartiria la densitat lèxicoconceptual i la complexitat sintàctica pròpia de la llengua escrita. Així doncs, tot i que la interacció oral entre docent i alumne sí permet de reparar algunes de les bretxes comunicatives que l'alumne pugui tenir en la seva interacció amb els textos, l'especificitat i la densitat conceptual i discursiva de cada àrea continuaran fent necessari que ambdós interlocutors comparteixin els referents culturals del discurs d'aquella àrea.

4. A MODE DE CONCLUSIÓ

Arribats aquí podem assenyalar al menys dos aspectes interessants pel que fa a la qüestió que ens interessa. El primer és que dins una mateixa llengua s'hi amaguen moltes llengües diferents: la llengua de comunicació interpersonal i la llengua acadèmica, i dins d'aquesta última la llengua de cadascuna de les àrees. És a dir, tot i que el català sigui l'idioma amb què ens entenem tots i totes a l'escola, cada àrea requereix que els alumnes dominin no només uns conceptes sinó un lèxic i unes estructures –en definitiva, unes convencions de gènere– que li són específiques. Aquest discurs especialitzat només s'adquireix a través del contacte amb textos i especialistes de la matèria, i de la producció, lentament depurada, de textos orals i escrits sobre la mateixa matèria. És a dir, adquirir el discurs especialitzat lluny del modelatge dels professors especialistes sembla no només poc recomanable sinó directament impracticable. El segon aspecte a assenyalar és que presentar dèficits en tots o algun dels aspectes assenyalats no és un problema que afecti sols a l'alumnat nouvingut. Ben al contrari, trobaríem carències semblants en bona part de l'alumnat autòcton. Això no és gens estrany i són molts els estudis que assenyalen que aquest tipus de mancança correlaciona millor amb les condicions socioeconòmiques, i més específicament amb la presència i el tipus de pràctiques lletrades, de l'entorn de l'alumne que amb la seva llengua o país de procedència (Purcell-Gates, 1995, Snow et al., 1991).

Havent exposat tot això creiem poder concloure que tot i que el pas per les aules d'acollida pot resultar no tan sols recomanable sinó fonamental en el procés d'adaptació dels alumnes a un entorn que presenta unes característiques lingüístiques sí, però també socioacadèmiques, que en tant que noves representen

un veritable repte per a ells, mantenir-los allunyats de les aules ordinàries, del professorat i dels companys seria condemnar-los a unes dificultats més grans encara, si cap, de les que ja pateixen. Havent establert això, volem ajuntar la nostra veu a totes les que veuen, en el fet d'adreçar les necessitats de l'alumnat nouvingut, no una adversitat més, sinó l'ocasió per plantejar-se l'ús d'unes dinàmiques i estratègies pedagògiques que beneficiaran no només aquests alumnes nouvinguts sinó tots aquells alumnes que, procedint de contextos socioeconòmics poc favorables troben en l'escola l'únic punt d'encontre amb els processos d'alfabetització en el seu sentit més ampli.



Referències Bibliogràfiques

- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, pp. 222-251.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: multilingual matters
- Purcell-Gates, V. (1995) *Other people's words: the cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Snow, C.; Barns, W.; Chandler, J.; Goodman, J.; i Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Teberosky, A.; Sepúlveda, A.; Martret, G.; i Fernandez, A. (2006) El discurs sobre els textos i el coneixement textual. *Articles*, 40, pp. 50-65.

Correspondència amb les autores: Anna Llauredó. Assessora LIC. E-LIC Baix Llobregat-Anoia. E-mail: allaura4@xtec.net.
Eva Esteruelas. Assessora LIC. E-LIC Baix-Llobregat-Anoia. C/ Cedres, 38. 08950 Esplugues de Llobregat.
E-mail: eesterue@xtec.net

ESCOLA DE PARES I MARES. IES LA ROMÀNICA: Suport a l'acció educativa familiar i element dinamitzador de la comunicació i la participació de les famílies al centre educatiu.

José M^a Lahoz García

Psicopedagog de l'IES La Romànica de Barberà del Vallès

Amb la col·laboració de

Francina Salavert Casamor

Pedagoga Terapeuta de l'IES La Romànica de Barberà del Vallès

RESUMEN

“Escuela de Padres y Madres IES La Romànica. Apoyo a la acción educativa familiar y elemento dinamizador de la comunicación y la participación de las familias en el centro educativo”

La crisis de valores, los nuevos tipos de familias, la falta de conciliación entre la vida laboral y familiar y otras circunstancias no menos importantes, han producido un cierto desajuste entre la acción educativa familiar i la acción educativa de los centros docentes. La consecuencia es una cierta ineficacia educativa que conviene corregir compartiendo los objetivos, estrechando la cooperación entre las familias y los centros educativos y mejorando las habilidades de los agentes educativos.

La Escuela de Padres y Madres pretende dar respuesta a este reto y este artículo quiere ser instrumento de sensibilización para otros centros y para otras familias. En él se exponen las razones que nos impulsaron a iniciar estas actividades, los procedimientos y materiales usados, los resultados obtenidos, los proyectos futuros y las estrategias previstas para exportarlo a otros centros.

ABSTRACT

“IES La Romànica” Parents school

Support to the family's education action and strengthen the communication and participation of the families in the education center”

The crisis on the values, new family types, the lack of conciliation between work and family life, and some other circumstances, have caused some misalignment between family and education centers regarding the educational action. The consequence: some educational ineffectiveness that must be corrected by sharing the objectives, and bringing together the cooperation between families and the education centers, also improving the education skills of the educational agents.

The parent's school tries to address this challenge, and this essay wants to be the instrument to reach other education centers and other families. It's exposed the reasons that pushed us to start these activities, the procedures and materials used, the achieved results, future projects and strategies to export it to other education centers.

ELS ORÍGENS

Els nostres alumnes presenten dificultats significatives per adaptar la seva conducta a l'ambient escolar, la seva motivació per aprendre és un valor en descens, la relació entre ells és, en moltes ocasions, “dificultosa”. (Segurament aquests fets resulten familiars al lector).

Això és el que podem constatar ara fa quatre anys en el nostre institut i, segurament, no és molt diferent del que podríem trobar en molts dels centres de secundària.

Quan en el Departament d'Orientació del nostre centre es van analitzar els factors que podien condicionar aquesta realitat, es va evidenciar que no existia massa coordinació entre els tres agents educatius que guien l'educació dels nostres joves: la família, el centre educatiu i l'ambient social general. Més aviat teníem la sensació que allò que intentaven construir des de les nostres classes es desfeia des dels altres àmbits.

Podem constatar que moltes famílies no atorguen als estudis la importància que atorguem en els centres educatius, així, mentre uns els considerem com a instrument imprescindible per a el desenvolupament personal i per la integració social futura, els altres transmeten la idea que és més fàcil obtenir èxit per altres camins encara que no siguin tan ortodoxos. Així mateix, la manca d'aspiracions que mostren alguns alumnes pot ser fruit de la manca d'aspiracions i el conformisme que algunes famílies transmeten als fills. No és d'estranyar que el “Informe Pisa 2003” relacioni el fracàs escolar i en nivell socioeconòmic familiar baix com a causa més significativa, subratllant que en els sectors socioeconòmics més elevats es transmeten nivells d'aspiracions més elevats.

També hem pogut constatar que els nivells d'exigència personal, disciplina i autoregulació que exigim als nostres alumnes no es corresponen als demanats pels seus pares que, preocupats perquè no els falti de res, no disposen del temps i la dedicació necessaris per estimular

la seva formació i entrenar els seus hàbits.

I, finalment, quan arriben les situacions de crisi i de fracàs, els pares i les mares no disposen de les habilitats educatives necessàries per fer front a aquestes situacions especials, cosa que es complica quan, portats pel nerviosisme i l'angoixa, atribueixen el fracàs dels fills a la ineficàcia dels professors i a la influència dels companys.

No cal insistir sobre la influència poc constructiva que transmeten altres àmbits socials circumdants, però estarem d'acord que predominen els valors del consumisme, de l'evasió, de la comoditat i, principalment, dels drets per sobre dels deures.

Després de constatar la falta de coordinació d'objectius i d'estratègies entre famílies i centre educatiu, vam considerar la necessitat de crear estructures que ajudessin a millorar la coordinació entre els tres agents educatius (família, escola i societat). Partíem de l'acció individual dels tutors i tutores com a únic vincle de coordinació.

La proposta del Departament d'Orientació de l'Institut La Romànica, va ser crear l'Escola de Pares i Mares de l'IES La Romànica .

L'objectiu principal de la formació que ofereix és el de millorar l'eficàcia educativa de les famílies i, al mateix temps, incrementar la integració de les mateixes en el centre i la millora en la eficiència educativa del mateix centre. La nostra escola de pares va adoptar el lema general de: “Educar és cosa de tots”.

OBJECTIUS DE L'ESCOLA DE PARES I MARES

“L'Escola de Pares i Mares” és un intent de portar a la pràctica la idea que **l'educació dels infants i dels joves és una tasca conjunta en la qual han de participar els professors/es, els pares i mares i les institucions** (com a representants del conjunt de la societat).

És una activitat de formació que reuneix periòdicament a professors/es

experts del centre (i en ocasions especialistes que no formen part del claustre) amb els pares i mares que tenen fills/es menors de divuit anys.

Els **objectius de l'activitat** són:

- **rebre informació** sobre estratègies educatives aplicables en l'àmbit familiar i **motivació** per tirar-les endavant,
- **intercanviar experiències** amb altres famílies que viuen circumstàncies semblants,
- **compartir sentiments**.

L'assistència a diferents sessions i el contacte amb alguns professors/es del centre en situacions no centrades en el fill/a permet, indirectament, augmentar el coneixement i la confiança mutus. Aquesta confiança genera per si mateixa actituds de col·laboració.

La participació en les activitats que ofereix l'escola de pares i mares complementa i dinamitza les altres instàncies de col·laboració i participació com són les reunions i entrevistes periòdiques amb els tutors, la col·laboració en algunes activitats escolars i la participació en l'AMPA i en el Consell Escolar.

ELS SEUS INICIS

Al nostre centre estem convençuts que l'èxit de la nostra tasca com a educadors i com a ensenyants no és possible sinó és en un context de col·laboració entre els professors/es i els pares i mares dels alumnes. Com a conseqüència d'aquest convenciment no va resultar gens difícil obtenir el recolzament de l'equip directiu del centre i de l'AMPA per crear ara fa quatre anys "*l'Escola de Pares i Mares IES La Romànica*".

Al mateix temps vam iniciar contactes amb la inspecció per intentar incloure les activitats formatives amb els pares i mares com a hores de docència dels professors/es, cosa que va ser denegada ja que no hi ha res previst en aquest sentit.

També vam contactar amb els responsables d'educació de l'Ajuntament de Barberà del Vallès per intentar estendre la nostra inquietud a centres de primària i de secundària de la nostra població. La resposta va ser molt positiva ja que ens han ajudat econòmicament, arribant aquest curs a finançar la totalitat de les nostres despeses, i han anat creant ofertes formatives per a pares i mares amb nens/es de totes les edats. L'acord amb l'ajuntament inclou la possibilitat que puguin participar en les activitats formatives de la nostra escola famílies amb fills/es de 12 a 18 anys que no siguin del nostre centre i a la vegada, les famílies del nostre centre poden participar en les activitats formatives que l'Ajuntament organitza a l'altre IES de la població.

La finalitat era, i continua essent, oferir a les mares i pares dels alumnes i de les alumnes del nostre centre la possibilitat de trobar-nos i de formar-nos. Pensem que la participació en les sessions hauria de ser una exigència per a cada pare i per a cada mare conscients de la importància de l'educació dels fills i de la dificultat que representa avui dia.

Així doncs es va de dissenyar una programació de continguts, unes sessions de treball amb les famílies, uns documents escrits i unes estratègies de difusió entre les famílies i entre el professorat.

Des de l'inici vam intentar fer una oferta de qualitat tenint cura de tots els detalls, per la qual cosa van fer un inici progressiu.

Així el primer any l'oferta es va restringir a les famílies dels alumnes de primer curs d'ESO. El segon any seria pels de primer i segon curs, el

tercer any per als de primer, segon i tercer i així successivament.

Tanmateix les activitats de treball es concretarien exclusivament en sessions de treball o reunions dels pares i mares amb els formadors.



A partir del tercer curs escolar vam iniciar algunes altres activitats complementàries a les sessions de treball com ara reunions d'algunes famílies per tractar temes concrets fora del centre, el préstec de llibres i la pàgina Web de l'Escola de Pares i Mares (www.xtec.cat/ieslaromanica). Actualment estem intentant donar a conèixer la "Plataforma TDAH", en especial a les famílies que tenen fills/es afectats per aquest trastorn, i estem disposats a realitzar activitats conjuntes amb aquesta institució.

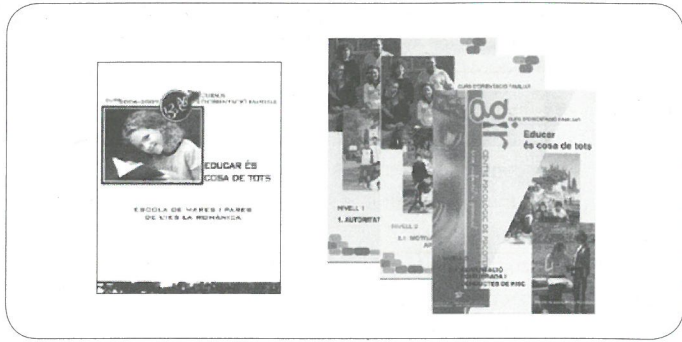
PROCEDIMENT DE TREBALL

Les activitats formatives que impartim, i que formen un curs d'orientació familiar bàsic, es concreten fonamentalment en sessions trimestrals de famílies amb dos o més professors/es experts o especialistes si conv. Acostumen a tenir lloc al mateix institut entre les 19,30 i les 21,15 en dimarts, dimecres o dijous, segons els anys.

La nostra iniciativa té la vocació d'arribar a totes les famílies i ésser un instrument formatiu dinàmic i adaptat a les necessitats del nostre centre. Encara que som realistes i sabem que costa molt aconseguir que els pares i mares vinguin al centre i molt més que participin en qualsevol activitat formativa, no renunciem a la idea que ens interessa la participació de tots/es i cadascun/a i que ser més eficaç quant més famílies participin. Per tant el nostre primer objectiu és aconseguir que vinguin a les sessions de treball, el segon que continuïn assistint i participant i el tercer que les activitats de la nostra escola siguin profitoses per l'èxit educatiu familiar i institucional.

Per aconseguir-ho desenvolupem tot un seguit d'actuacions:

- **Accions publicitàries de sensibilització:**
 - A la reunió inicial amb les famílies de 1r curs d'ESO se'ls ofereix informació subratllant la seva utilitat, amb una presentació audiovisual de Power Point.
 - També, en la primera reunió de curs amb el tutor/a se'ls facilita el programa.
 - L'ajuntament envia a cada família un Díptic convidant-los a participar i l'IES els invita per mitjà d'una carta d'inscripció.
 - I a les famílies especialment necessitades de suport i orientació, una vegada detectades, se les convida d'una manera personal per mitjà del tutor/a, del departament d'orientació o des de la instància del centre que pugui conèixer la necessitat.



- **Estratègies de motivaci per estimular la continuïtat:**

- Es fa una preparaci de les sessions molt acurada de manera que siguin eficaces, pràctiques i identificadores per a les mares i pares.
- S'utilitzen mitjans audiovisuals, especialment presentacions Power Point, per tal d'acompanyar les exposicions informatives, o pel·lícules per il·lustrar o presentar casos.
- A cada sessi, es dóna una carpeta amb els documents escrits necessaris i amb una publicaci en forma de follet que recull i amplia el conceptes tractats amb la finalitat que puguin evocar-los, repassar-los més endavant o compartir-los amb altres persones. Es t una cura especial en la presentaci d'aquests materials.
- Per tal de crear un ambient més distés, s'ofereix algun detall a cada sessi, com ara bombons o pastes.
- A les famílies que han assistit regularment al curs se'ls obsequia amb un audiovisual sobre "els primers dies del seu fill o filla en els centre".

- **Metodologies actives en les sessions de treball amb les famílies:**

La participaci activa de les persones en les sessions formatives és un instrument fonamental d'aprenentatge, per en el nostre cas, és més necessari encara si volem aconseguir objectius com intercanviar experiències i compartir sentiments. És per aix que intentem que cada sessi de treball amb famílies inclogui totes aquestes actuacions, encara que no necessàriament en aquest ordre:

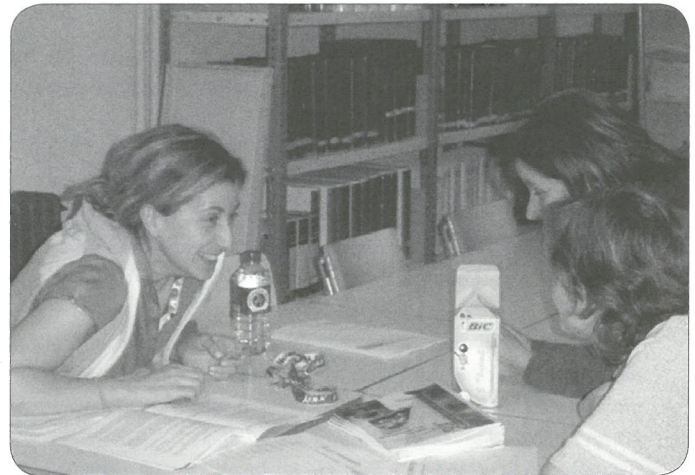
- Una presa de contacte oberta que estimuli la confiança dels assistents i els animi a expressar-se.
- Ús de mitjans audiovisuals per tal de presentar els conceptes o casos de manera més directa i entenedora.
- Exposici de conceptes per part d'un professor/a expert o un especialista oferint la possibilitat de dialogar o preguntar i animant a fer-ho.
- Es dóna un fullet amb el contingut per tal de que puguin seguir les explicacions o interpel·lacions sense preocupar-se de prendre notes o podent revisar conceptes explicats.
- Dinàmiques actives d'intercanvi: estudi de casos, Philips 6/6, simulacions de casos, debats, treballs en grups reduïts dins la sessi o en reuni de petit grup en dia diferent, etc. Aquest tipus d'activitats estimulen d'una manera especial la participaci de tots ja sigui al treballar en grups reduïts, cosa que anima a tots a aportar les seves opinions i inquietuds, o en fer-ho en simulacions o estudi de casos ja que permet un major nivell de desinhibici en treure la component personal del tema.
- Intentem que concretin algun aspecte per aplicar-lo i valorem l'eficàcia en la següent sessi.

- **Activitats de formaci i col·laboraci en les quals els formadors/es**

són professors/es del mateix centre en la majoria dels casos, encara que amb la participaci d'alguns experts si els temes ho aconsellen.

El fet que la major part dels formadors siguin professors del claustre del mateix centre és un punt clau de la nostra proposta. És el fet de participar en activitats de formaci conjuntament amb les persones que a la mateixa vegada coneixen al fill/a i són professors, el que constitueix font de posteriors vincles i col·laboracions. Conèixer-nos estimula la confiança mútua.

Informem de manera puntual als tutors de cada activitat de l'escola de pares i mares i de la participaci de les famílies de la seva tutoria i ells, per la seva part, dirigeixen les famílies més necessitades cap a les activitats d'orientaci. Els fem arribar tots els documents escrits i fulletons i, evidentment, els convidem a assistir a les reunions que considerin oportú.



Per tal de facilitar la participaci dels pares i mares es fa una proposta de participaci que pot revestir tres modalitats:

Curs extensiu: Les famílies assisteixen a les tres sessions recomanades (una cada trimestre) segons el curs dels fill/a. El següent curs participaran en tres més i així successivament. D'aquesta manera durant els quatre cursos de l'ESO completen el programa de formaci.

Curs intensiu: Les famílies assisteixen a les totes sessions en el primer curs, excepte la d'orientaci professional que aconsellem fer-la a tercer o quart curs.

Curs a la carta: Les famílies assisteixen a les sessions recomanades segons el curs del fill/a i alguna altra que, pel seu contingut, els interessi especialment.

El temari dels curs de formaci bàsic inclou els següents temes:

NIVELL 1 (Adreçat a pares i mares dels alumnes de 1r curs d'ESO)

- **"Autoritat i educaci"** (Com exercir l'autoritat perqu esdevingui un instrument educatiu. Errors que fan perdre autoritat).
- **"Les actituds violentes dels adolescents"** (Causes de les conductes agressives. Actuacions en l'àmbit escolar, familiar i terapèutic).
- **"Responsabilitat i autonomia dels fills"** (L'exigència dels pares és compatible amb la llibertat dels fills? La responsabilitat s'assoleix restringint els ajuts dels pares?)

NIVELL 2 (Adreçat a pares i mares dels alumnes de 2n curs d'ESO).

- **"Motivaci i aprenentatge"** (Com estimular la curiositat intel·lectual, els hàbits d'estudi i l'interès per aprendre).
- **La comunicaci entre pares i fills"** (Anàlisi de les pròpies emocions i sentiments. Com educar-nos i millorar el control de les emocions.)
- **"Educaci sexual dels fills/es"** (Informaci necessària, educaci de

la responsabilitat en relació a les relacions sexuals. La sexualitat en relació amb sentiments, l'amor.)

NIVELL 3 (Adreçat a pares i mares dels alumnes de 3r curs d'ESO).

- **“L'educació dels fills i les crisis familiars”** (*Impacte de les crisis familiars en els fills. Adaptació dels fills a situacions de famílies separades o reconstituïdes. Riscos i estratègies educatives.*)
- **“Educació emocional i creixement personal”** (*Anàlisi de les pròpies emocions i sentiments. Com educar-nos i millorar el control de les emocions.*)
- **“Alimentació equilibrada i conductes de risc”** (*L'alimentació equilibrada afavoreix l'equilibri personal i el rendiment òptim. Trastorns d'alimentació: anorèxia, consum de tabac...*)

NIVELL 4 (Adreçat a pares i mares dels alumnes de 4t curs d'ESO).

- **“Orientació professional”** (*L'activitat professional que interessa als fills o filles. La capacitat per estudiar i les ofertes formatives. Les sortides laborals.*)

VALORACI DE L'ACTIVITAT

La valoració de l'activitat cal fer-la des de diferents punts de vista. En primer lloc convé valorar-la en relació als objectius referencials que ens vam plantejar al principi:

1. “Participació de més de 12 famílies per sessió”. (*Hem tingut sempre una participació superior que ha fluctuat entre 12 i 31 famílies.*)
2. “Fidelització de com a mínim la meitat de les famílies assistents”. (*Al voltant del 50% de les famílies assisteixen a més de la meitat de les sessions. Entenem una fidelització suficient encara que pot millorar.*)
3. “Coordinació d'aquestes activitats de formació familiar amb altres del municipi o comarca”. (*Ens sentim molt satisfets per constatar que, gràcies al nostre impuls i insistència, a Barber del Vallès hi ha una oferta d'orientació familiar coordinada i extensiva a totes les edats dels nens/es i joves. Hi ha instàncies de coordinació i col·laboració.*)
4. “Extensió de l'experiència a altres centres educatius de primària o secundària”. (*Aquest darrer objectiu per ara no s'ha assolit ja que, encara que s'ha anat creant una oferta d'orientació familiar al municipi, ha estat fruit d'ofertes formatives de l'ajuntament, no activitats vinculades als centres com la nostra.*)

Des del punt de vista d'apropar a les famílies a activitats relacionades amb l'educació dels fills podem ressaltar el fet que, dels 360 alumnes d'ESO més o menys que teníem a l'institut el curs passat, unes 121 de les seves famílies han assistit a alguna activitat formativa.

Pel que fa a l'opinió expressada per les persones que han anat assistint en la enquesta de valoració que passem a l'última sessió, cal ressaltar opinions com ara que cal continuar, que podrien ser més llargues, que els dona seguretat en el que fan, que ajuda sentir altres opinions i experiències...

A més est augmentant significativament el coneixement i confiança entre un grup cada vegada més nombros de famílies, alguns professors, representants de l'AMPA, equip directiu i responsables municipals d'educació. És una relació que ofereix perspectives esperançadores.

I, finalment, el que més difícil ens resulta és valorar en quina mida ha augmentat l'eficàcia educativa de les famílies. No hem trobat cap instrument de valoració, per pensar que, en aquest context, ens resulta una mica més fàcil enfrontar els problemes.

COM INICIAR EXPERIÈNCIES SEMBLANTS EN ALTRES LLOCS

El suport i l'orientació a les famílies és una inversió que, no només pot millorar la influència educativa de les mateixes, sin que, en la mesura que aquestes siguin més eficaces, puguin contribuir a un cert canvi sociològic

el qual pugui exercir alguna influència en l'educació dels nens/es i joves. Per sabem que només ser significativa la seva influència si afecta a moltes famílies i que per tant no servir de gaire la bona voluntat d'un centre educatiu.

Amb la vocació de crear noves inquietuds i extrapolar-ho a altres centres, vam crear tot un conjunt de materials escrits i audiovisuals que podrien adaptar-se, sense massa dificultat, a les seves peculiaritats. Els serveis educatius en podrien disposar.

D'altra banda, també hi ha la possibilitat d'arribar a acords per tal de participar una persona del nostre equip com a formador extern durant el primer any i així d'ajudar a crear l'equip del propi centre.

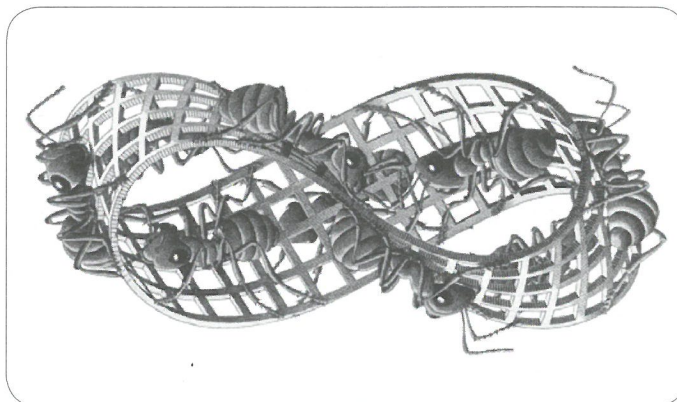
LLIBRE BLANC SOBRE EL SUPORT I ORIENTACIÓ FAMILIAR

En la societat d'avui dia, complexa i molt interaccionada, és probablement utòpic i inefica intentar reduir significativament les dades de fracàs escolar a partir de mesures que afecten només a l'àmbit de les institucions educatives. Més professors/es, més oferta de formació de professorat, més ordinadors a l'escola, més hores lectives..., no semblen aportar un creixement paral·lel de l'èxit escolar. Potser caldrà iniciar noves actuacions generalitzades dins l'àmbit del suport i orientació a les famílies, l'assistència sanitària i la conciliació de la vida familiar i laboral.

Algunes línies d'estudi i actuació podrien moure's al voltant d'aquestes idees:

- Anar creant equips d'experts en orientació familiar en general i especialitzats en algunes circumstàncies com ara separacions, maltractaments...
- Oferir, des dels departaments d'educació, en els respectius plans, formació al professorat per assolir competències com a orientadors familiars.
- Crear de manera progressiva, a mida que hi hagi professorat format, activitats de suport i orientació familiar generals o específiques (davant de determinades circumstàncies), dins dels mateixos centres de primària i de secundària. En altres paraules, que els centres tinguessin recursos i personal qualificat per oferir un veritable suport a l'acció educativa familiar. De igual manera que es doten de recursos com aules d'acollida o unitats de suport a l'educació especial, es podrien dotar d'unitats de suport a les famílies.
- Augmentar els recursos que ofereix la sanitat pública i els serveis d'assistència social per tal de poder portar a terme teràpies familiars o individuals sense llistes d'espera i suport real a algunes famílies, en col·laboració directa amb els serveis d'orientació de cada centre. Potser psicòlegs o psiquiatres de la sanitat pública o educadors socials podrien participar en actuacions de suport i orientació familiar dels centres.

En tot cas, estem convençuts que, incloure l'àmbit familiar dins de la perspectiva de la millora del sistema educatiu, no és només un nou punt de vista, sin que una exigència.



L'ESCOLARITAT COMPARTIDA: PROCÉS DE TRANSICIÓ I APRENENTATGE CAP A UNA ESCOLA PER A TOTHOM

Immaculada Camús Fueyo

Psicòloga i Llicenciada en Ciències de l'educació
Assessora psicopedagògica a l'EAP B- 01 Nou Barris (Barcelona)

RESUMEN

“La Escolaridad Compartida: proceso de transición y aprendizaje hacia una escuela para todos”

En este trabajo pretendo exponer algunas de las ideas que se derivan de la investigación sobre la escolaridad compartida, de alumnos con necesidades educativas especiales entre los centros ordinarios y los de educación especial, desarrollados en los últimos años en un distrito de Barcelona. También intentaré presentar los motivos por los cuáles pienso que estas experiencias tuvieron su sentido cuando se iniciaron pero que se están convirtiendo en una forma de perpetuar el modelo de separación entre la educación especial y la educación ordinaria; como periodo de transición suponen un campo de estudio para aproximarnos a los límites que se han de superar en el camino hacia la escuela inclusiva.

ABSTRACT

“Shared Schooling: transition process towards a school for everyone”

In this paper I expose some of the ideas derived from a research about shared schooling with children with special needs between the regular centers and the special education ones developed in the last years in a Barcelona district. I will also explain the reasons why I think that those experiences had sense when first initiated but they now are becoming a way to perpetuate the separation model between the regular school and the special one; as a transition period they mean a research field to get closer to the limits to be overcome in the way to the inclusive school.

Les idees expressades en aquest article estan relacionades amb el treball “Anàlisi i valoració de les experiències d'Escolaritat Compartida al districte de “Sarrià-Sant Gervasi” realitzat durant el curs 2005/ 2006, gràcies a una llicència d'estudis concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm.: 4471 de 16.9.2005). La seva memòria es pot consultar a: <http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200506/memories/1113m.pdf>

Les experiències d'escolaritat compartida (EC) de les quals parlaré són aquelles que es duen a terme, com a fruit de la col·laboració entre les escoles d'educació especial i les escoles ordinàries, per diferents motius i amb major o menor grau d'implicació, en un projecte únic d'atenció a les necessitats educatives d'alguns alumnes.

Al districte de Sarrià- Sant Gervasi aquestes experiències d'EC van iniciar-se el curs escolar 1987/ 1988, pocs anys després de la publicació de la *Llei d'Integració del Minusvàlid*, el *Marc Curricular per la Reforma* i el *Reial Decret d'Ordenació de l'educació especial*. El nou marc institucional va poder sostenir l'ideal de la integració i va animar alguns centres a experimentar noves formes d'escolarització per apropar els alumnes amb necessitats educatives específiques als entorns ordinaris. Les característiques del districte on s'ha fet l'estudi, amb una elevada varietat i quantitat de centres, també ho van facilitar.

A partir del 1995 ja hi havia 30 alumnes en EC al districte i va aparèixer la necessitat d'investigar el tema des de l'inici al 1987, posar un nom a les experiències i elaborar documents per als seus processos. Al 1996 es van elaborar els primers qüestionaris perquè els omplissin, un per a cada alumne en EC, els 12 centres d'educació especial que hi havia llavors.

El concepte de necessitats educatives especials (NEE) va començar a estendre's i va passar a formar part del nostre vocabulari però encara depenia molt i massa de la discapacitat en forma causal. Al

districte es van viure moltes EC com una de les millors formes de donar resposta a aquestes necessitats.

El curs 1999/2000 es va reactualitzar el qüestionari i es va passar als centres d'EE; aquesta vegada es van poder extreure unes dades descriptives i quantitatives sobre l'alumnat en EC des del curs 1986/1987: edat, curs d'inici, durada i nombre d'alumnes en EC per curs. També es van reelaborar els protocols.

Arran de l'elaboració i publicació del *Pla Director de l'educació especial de Catalunya*, al 2003, i a l'espera del nou Decret d'Educació Especial, vaig creure important l'anàlisi de les experiències d'EC al districte de Sarrià- Sant Gervasi. Volia valorar les seves característiques des del curs 2000/ 01 donat que ja s'havien estudiat les dades de les EC fins al 2000 en un treball d'investigació fet per l'EAP del districte[1]. En aquesta ocasió vaig pretendre obtenir informació al voltant de quatre preguntes:

- Quines són les característiques de les escolaritats compartides?
- Quins són els motius que determinen l'elecció de l'escolaritat compartida?
- Quins límits apareixen en l'escola ordinària per tal de convertir-se en una escola per a tothom?
- A partir de les experiències d'escolaritat compartida, quins són els elements a tenir en compte per tal de planificar una escola per a tothom?

Amb un enfocament qualitatiu pretenia analitzar les escolaritats compartides i obtenir dades que em poguessin ajudar a comprendre els aspectes que hi intervenien. L'experiència prèvia sobre el tema, donat que havia treballat a l'EAP fins l'any 2000, em va servir de treball de camp. Vaig emprar el marc que el paradigma naturalista (Guba, 1985) proporciona amb l'exercici de la reflexió i l'anàlisi de la informació a partir de triangulacions de:

- ✓ Fonts d'informació: bibliogràfiques, diferents informants, alumnes, pares o tutors legals i professorat implicat.
- ✓ Contextos: escoles d'EE, escoles ordinàries, famílies o residències i altres.
- ✓ Temps: dades des del 2000 fins al 2006, dades del curs 2000/01 i dades del curs 2005/06.
- ✓ Instruments: observació participativa, qüestionaris que responien els mestres de les escoles d'EE per cada alumne en escolaritat compartida i 5 models diferents d'entrevista[2].

El protocol d'aquests instruments va ser consensuat amb l'EAP del districte, amb els professionals dels centres que van participar al "Seminari d'atenció a la diversitat" i els que encara avui participen al Grup de treball "Coordinació de centres d'educació especial" del Pla de Formació de Zona.

LES ESCOLARITATS COMPARTIDES.

1987-2007: TEMPS DE TRANSICIÓ

Les EC van néixer com experiències individuals d'integració a temps parcial d'alumnat amb necessitats educatives específiques. Davant la dicotomia centres d'educació especial/centres ordinaris les EC es van convertir en una forma més flexible de donar resposta educativa a determinades necessitats educatives d'alguns alumnes. Van ser respostes en nom de la integració, bé per anar apropant l'alumnat fins llavors segregat a l'entorn ordinari o bé per a mantenir-lo si havia de canviar a un centre d'educació especial. Durant vint anys s'han anat desenvolupant i multiplicant. La seva anàlisi ha produït una sèrie de dades que ens poden ajudar a comprendre algunes de les característiques de les EC. No obstant, han canviat moltes coses des que es van iniciar i potser ara no tenen més sentit que el de temps de transició entre l'època del model d'integració (d'alguns) i l'escola inclusiva, a no ser que vulguem perpetuar la separació i la segregació.

Del model mèdic rehabilitador a l'enfocament biopsicosocial o ecològic

A la dècada dels vuitanta l'Organització Mundial de la Salut (OMS) va publicar la Classificació Internacional de Deficiències, Discapacitats i Minusvalideses (CIDDDM) on per primera vegada s'analitzaven les diferències entre els conceptes de deficiència, discapacitat i minusvalidesa i la seva interrelació causal. Malgrat es recomanava la integració social i la supressió de barreres no va es va poder trencar la dialèctica entre els models mèdic i social. No és fins al 1998, que apareix la CIDDDM-2, quan des d'un enfocament biopsicosocial de la discapacitat hi interaccionen en sentit bidireccional les condicions de salut, els factors personals i la capacitat de l'entorn.

La nova classificació de l'OMS sobre la deficiència segons el model ecològic (Carbonell, 1999) juntament amb els canvis en el concepte del retard mental han aportat nous punts de vista que recolzen la inclusió.

De la Llei d'Integració dels Minusvàlids (LISMI) de 1982 a l'Índex per a la Inclusió (Booth, 2002 i 2006)

Les EC es van començar a experimentar sota l'impuls de la LISMI, el *Marc Curricular per a l'ensenyament obligatori* (Coll, 1986) i el *Decret sobre l'Ordenació de l'Educació Especial* de 1988, però en aquest es va parlar de la integració de forma poc precisa. Anys després, en la *Declaració de Salamanca* i el *Marc d'Acció*[3], es va promoure internacionalment l'objectiu d'una

escola per a tothom. Malgrat l'avenç que aquests fets podien haver suposat, el següent *Decret sobre Educació Especial*, al 1997, només introdueix el grau de significativitat de les necessitats educatives especials (NEE), en comptes de les deficiències com a límit possible a la integració.

En línia amb el *Marc d'acció de Dakar* (UNESCO, 2000), on l'educació per a tothom és una forma de complir amb els nostres compromisos col·lectius, sota l'aixopluc del *Pla Director d'Educació Especial a Catalunya* publicat al 2003 pel Departament d'ensenyament i a l'espera del nou decret d'educació especial[4], els recursos específics han d'estar al servei de l'atenció a la diversitat. La pregunta actual no hauria de ser si un alumne és integrable o no, sinó quin és el grau de capacitat d'inclusió en què es troba el centre escolar on s'ha de matricular i la resposta adequada hauria de ser la incorporació dels recursos adients per a la seva inclusió. Cal passar de l'anàlisi quantitativa a l'anàlisi qualitativa i apostar pels drets humans de tothom.

REFLEXIÓ SOBRE ELS RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ DE LES ESCOLARITATS COMPARTIDES

"No sabem si les experiències d'EC han estat un pas intermedi en el camí de l'assoliment de l'escola inclusiva o no. Si fos així, s'haurien produït canvis a les escoles i per part dels alumnes i de les seves famílies que han vivenciat aquesta modalitat d'escolaritat". (Camús, 2006: 4)

En la recerca vaig analitzar les experiències d'EC i el que havia suposat per l'alumnat, els seus pares o tutors i el professorat implicats directament en els projectes amb la finalitat que les dades obtingudes poguessin servir d'eines de reflexió per a la planificació de l'atenció a la diversitat en una escola per a tothom.

L'anàlisi de dades va realitzar-se en tres etapes. En la primera vaig agrupar les unitats de significació obtingudes en 101 subcategories. Aquestes es van reagrupar en grups temàtics o categories (28), definides i descontextualitzades, que vaig emprar per descriure i interpretar els fenòmens de les EC agrupats en cinc grans temes:

1. Característiques: les circumstàncies que envolten l'inici i la fi de les EC, així com els requisits indispensables perquè es puguin dur a terme. Aquesta dimensió aporten dades per a reflexionar sobre les respostes a les dues primeres preguntes de la investigació.

En elles s'analitzaven:

- de qui partia la proposta d'EC
- les motivacions per iniciar les EC
- les motivacions en l'elecció de l'altre centre
- els requisits de les EC
- les causes de l'acabament de les EC

2. Beneficis: en relació amb les opinions favorables a les EC. Complementa la informació estreta en l'anterior tema.

En aquesta dimensió es van agrupar les categories:

- aportacions als alumnes en EC
- aspectes socials
- millora de l'atenció de les NEE
- enriquiment dels continguts curriculars

3. Límits: motius que suposen les EC com a desavantatge o aquells que esdevenen un perill per al desenvolupament d'aquestes experiències o pel seu fracàs. Ens pot ajudar a respondre a la tercera pregunta en el context estudiat.

Es van destacar:

- problemes logístics
- manca de recursos per les EC
- insuficient comunicació entre els implicats
- problemes derivats de l'atenció a la diversitat en els centres ordinaris

4. Expectatives: agrupament dels desitjos o reptes de millora que apareixen en les EC.

Van resultar molt diverses:

- al voltant de l'horari de les EC
- motivacions personals dels alumnes en EC
- desig d'una única escola, d'EE, per resoldre els problemes logístics
- millora del suport de l'administració
- l'escolaritat única en els centres ordinaris
- canvis en la durada de les EC
- difusió de les EC

5. Impacte: efectes que han produït les EC en els diferents interlocutors.

Aquest apartat contenia les categories:

- satisfacció de les famílies o els tutors legals
- les sortides que poden oferir les EC
- els canvis en les estratègies d'ensenyament-aprenentatge
- les variacions en les dinàmiques del grup-classe per les EC
- els plans d'atenció a la diversitat dels centres ordinaris
- el posicionament del professorat dels centres ordinaris davant les EC
- els canvis en els centres d'EE
- l'opinió del professorat sobre els companys en l'escola ordinària de l'alumnat en EC

Algunes dades de l'anàlisi a destacar

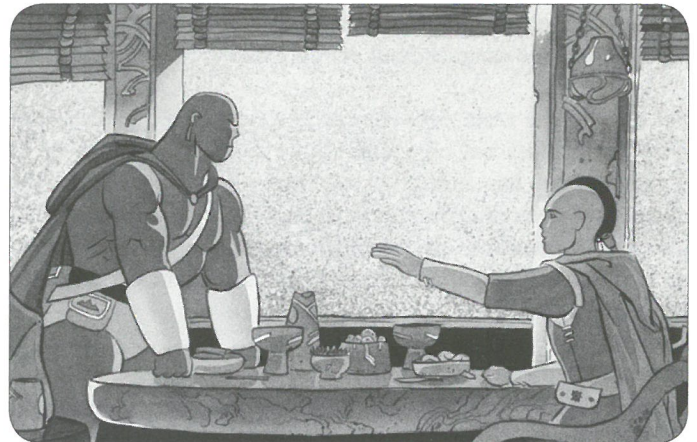
Per a respondre a la darrera pregunta de la investigació i per a trobar quins elements cal tenir en compte a l'hora de planificar una escola per a tothom, a partir de les experiències d'EC, s'haurien de contemplar totes les categories analitzades, però l'extensió de l'anàlisi fa impossible presentar els resultats en aquest article. No obstant, voldria incidir sobre alguna de elles pel que fa a la consolidació de les escolaritats compartides.

El 42 % de propostes d'inici d'EC parteixen de les escoles d'educació especial i la resta està repartida entre els centres ordinaris, serveis educatius, altres serveis, pares i un alumne. Aquest 42% ens podria fer pensar en un augment de la població amb necessitats educatives especials que comparteixen part del calendari escolar en els centres ordinaris. A més a més l'anàlisi de la categoria dels motius de l'inici d'EC ens aporta la informació que des dels centres d'EE s'escull l'EC per la socialització dels alumnes amb NEE en un 38% i l'itinerari invers es justifica pels recursos específics dels centres d'EE, en un 34%. Aquests percentatges em provoquen l'alarma i em fan preguntar-me sobre si és que una escola és per socialitzar i l'altra per atendre adequadament les NEE d'aquest alumnat.

La resposta no la tinc però la categoria del motiu d'elecció de l'altre centre es relaciona amb el fet que del 30% que respon per coneixement previ, (a part de dues situacions en les quals han anat o hi van germans de l'alumne), la resta el coneixien prèviament perquè hi assistien abans de canviar al centre d'educació especial i és des d'aquest nou, des d'on s'impulsa que no perdi la relació social que tenia amb els anteriors companys.

Un altre motiu per iniciar una escolaritat compartida, que no voldria deixar de mencionar, és la que correspon a una etapa de transició cap a l'escola d'educació especial, amb un 15%. D'aquest percentatge, només el 2,8% es refereix al camí cap a l'escola ordinària.

En aquest camí de transició cap a l'escola d'educació especial voldria destacar les dades obtingudes sobre el motiu de l'acabament de les experiències d'EC, ja que ens obliguen a reflexionar sobre el tema. L'inici de l'ESO està representat per un 58% de respostes, seguit per la fi del temps de transició cap a l'escola especial i la manca d'atenció en l'escola ordinària. Si relacionem aquestes informacions amb els recursos de l'escola especial, i sabent que la resta de percentatge se'l reparteixen entre desproporció edat/ físic i inici de l'Etapa Primària, estariem en disposició d'afirmar que les escolaritats compartides poden esdevenir un període de transició cap a l'assoliment definitiu de l'escolaritat d'aquest alumnat en centres d'EE.



Els límits més destacats pels pares de l'alumnat en EC són la manca de recursos als centres ordinaris, la poca comunicació entre els centres i la deficient o insuficient relació amb la resta de l'alumnat als centres ordinaris. A l'haver-hi pocs alumnes més amb NEE, o cap altre, es troben aïllats en les estones que són allà. Tampoc no troben que hi hagi un referent sòlid al centre ordinari, amb funció tutorial individualitzada, ni que a l'aula on s'integren els seus fills hi hagi estratègies d'adequació per al seu aprenentatge. Altres límits o entrebancs a les experiències que destaquen són les despeses addicionals, les incompatibilitats d'horaris, els desplaçaments i les coordinacions per compaginar o haver d'escollir entre sortides i festes d'un o altre centre.

Si ens referim als alumnes, expressen els mateixos límits que els seus pares o tutors legals i cal mencionar que un 17% es van sentir ben atesos gràcies als centres d'educació especial.

Per què l'esforç?

Aquesta és la pregunta que suggereixen les dades anteriors, però en les altres dimensions apareixen algunes respostes estimuladores

per a continuar, encara.

En la de beneficis, els pares d'aquests alumnes en EC opinen que el fet que els seus fills es relacionin amb altres de l'entorn ordinari els aporta millors condicions i exigències que afavoreixen la seva transició a la vida adulta amb una millor integració social. També valoren les normes que aprenen en grups més nombrosos i l'enriquiment del seu currículum amb més varietat d'activitats, professors i companys.

Pel que fa a les expectatives, els pares i els alumnes esperen que es resolguin límits que havien apuntat amb anterioritat, però el que més es destaca és l'esperança d'una escola ordinària amb els recursos dels centres d'educació especial. Al mateix temps comença a dir-se pel seu nom escola inclusiva expressada com a desig i, mentrestant, els agradaria que tingués continuïtat l'experiència d'EC en totes les etapes.

El 88% de pares o tutors legals repetirien l'experiència malgrat els problemes que han hagut de superar i la resta voldrien només el centre d'EE dels seus fills per resoldre tots els problemes logístics.

El professorat dels centres ordinaris valoren com molt enriquidor, en un 59%, les EC dels alumnes per tot el grup classe, però la resta donen la responsabilitat de la manca de relacions o de relacions perjudicials en l'aula a aquests alumnes. La majoria es troben decebuts amb l'administració per la manca de suport i reconeixement per les experiències d'EC i frustrats. Només el 33% opinen que és un estímul per al treball.

Pel que fa a la resta dels companys dels centres ordinaris, el 68% del professorat creu que els ha suposat aprendre de la diversitat i que han enriquit el seu currículum davant d'un 11% que pensen que rebutgen l'alumnat en EC. Per finalitzar, el 21% del professorat afirma que les relacions en el grup classe depenen de la tutoria. Tots demanen més recursos i suport per aquestes experiències.

COMENTARI PERSONAL

Quan vaig conèixer la CIDD-2 (Carbonell, 1999: 49) o ICDH-2, en anglès, és quan vaig integrar les noves concepcions d'escola inclusiva o escola per a tothom i m'adono dels canvis de paradigmes que hi ha hagut i de com ha canviat el significat que tenia l'escolaritat compartida. S'ha passat de la creença que l'escolaritat compartida podria suposar la millor resposta a les NEE de molts alumnes, a veure-la com una experiència amb poc sentit, només com una època de transició entre les dues modalitats d'escola ordinària i escola d'EE. I aquesta època es viu amb el desig que suposi l'etapa de transició des de l'època d'integració/segregació fins al procés d'assoliment, sempre interminable, de l'escola inclusiva. Creiem que és un temps de transició necessari per cercar i reflexionar al voltant de què cal perquè l'escola ordinària pugui iniciar el camí de fer-se escola per a tothom.

La pròpia investigació m'ha suposat transitar:

- del treball en solitari a sentir la necessitat de pertànyer a un equip on compartir i debatre les idees
- de les preguntes que tenia preparades al que de veritat interessava a l'entrevistat
- de la temptació de classificar l'alumnat en EC segons i graus de comunicació a utilitzar aquests

coneixements

per comprendre millor els entrevistats.

- de la categorització deductiva a la comprensió dels fenòmens a partir d'una investigació inductiva
- de les tècniques d'enquesta emprades en la investigació a trobar la manca d'un grup de discussió amb representants de tots els implicats en l'entorn de l'alumnat en EC.

Crec que hem de continuar compartint i avençant.

Notes:

[1] "Estudi del projecte d'escolarització compartida amb alumnes amb NEE" (Camús i altres, 2000)

[2] Les entrevistes es van realitzar a: escoles o instituts implicats en les EC des de l'any 2000 al 2006; alumnes en EC al curs 2000/01; pares d'alumnes en EC del mateix curs; alumnes en EC al curs 2005/06 i als pares dels alumnes en EC durant el curs 2005/06.

[3] Al juny de 1994 se celebra la *Conferència Mundial sobre NEE a Salamanca*, organitzada pel Govern d'Espanya amb cooperació de la UNESCO. Allà s'aproven aquests dos documents i es promou l'escola per a tothom, si bé no a temps complet, de manera parcial per als alumnes escolaritzats en centres d'educació especial.

[4] Actualment depenem de les directrius derivades del *Decret d'Ordenació dels alumnes amb NEE a Catalunya* de l'any 1997

Referències bibliogràfiques

Booth, T i Ainscow, M. (2006). *Índex per a la inclusió. Guia per a l'avaluació i millora de l'educació inclusiva*. CD rom. 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.

Booth, T. i Ainscow, M. (2002). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. (Traducció i adaptació: Ana Luisa López, D. D., Gerardo Echeita, Climent; Giné, E. M., Sebastián Moratalla y Marta Sandoval., Trans.). Madrid: De la edición en castellano: CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Camús, I. ; Capdevila, C.; De Villalonga, R. i Taxonera, T. (2000): *Estudi de l'experiència d'escolaritat compartida amb alumnes amb NEE*. (Manuscrit no publicat). Barcelona.

Camús, I. (2006): *Anàlisi i valoració de les experiències d'Escolaritat Compartida en el districte de Sarrià- Sant Gervasi*. Barcelona: Departament d'Educació. Es pot consultar en: <http://www.xtec.cat/sgfp/llicencies/200506/memories/1113m.pdf>

Carbonell, E. (Ed.), 1999: *El constructe de la qualitat de vida. Els DIPS a Catalunya davant el segle XXI*. Barcelona: coordinadora de tallers per a minusvàlids psíquics a Catalunya.

Coll, C. (1986): *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.

Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, (ed.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148- 165). Madrid: Akal.

UNESCO. (2000). *Marc d'acció de Dakar. Educació per a tothom: complir amb els nostres compromisos col·lectius*. París: UNESCO.

Correspondència amb l'autora: *Inmaculada Camús Fueyo*. Psicòloga i Llicenciada en Ciències de l'Educació. EAP B- 01 de Nou Barris (Barcelona). C/Juan Ramón Jiménez, 4-6, 8è. 08042 BARCELONA. E-mail: icamus@xtec.cat.

PROJECTE DE COL-LABORACIÓ ENTRE EL CPEE FATIMA I EL CEIP PERE VIVER DE TERRASSA

Equip Directiu del CPEE Fatima

RESUMEN

El artículo trata del trabajo conjunto de dos escuelas de Primaria del mismo barrio: una de Educación Especial y la otra de Educación Ordinaria. De cómo los dos centros educativos se benefician de la especificidad del otro con el llamado Proyecto de Col-laboració (Proyecto de Colaboración). Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen la oportunidad de convivir e imitar modelos de conducta y lenguaje normalizados y, los alumnos de la escuela ordinaria aprenden de las personas que tienen otras capacidades y ritmos de aprendizaje más lentos. Una buena coordinación entre los profesionales de las dos escuelas es indispensable para llevar a cabo el proyecto. El camino es lento y nada fácil aunque también lleno de satisfacciones que nos hacen pensar que la dirección es la correcta.

ABSTRACT

The subject of the article deals with the joint work of two Elementary Schools of the same neighborhood: One of them is a Special Education school and the other of Ordinary Education.

Each educative center benefits from the specificity of the other with the so-called collaboration Project. The students with special Educative needs have the opportunity to share activities and coexist as well as to imitate models of standardized behavior and language. On the other hand, the students of the ordinary school learn of people who have developed other capacities although they may have slower rhythm of learning.

To carry out the project demands a good level of coordination between the professionals of both educative centers. It is a long and slow way to go and far from easy, but at the same time full of great satisfactions. That makes us think that we are on the right direction.

QUI SOM?

El CPEE FÀTIMA és una escola d'educació especial fundada l'any 1961 per un grup de pares i mares amb fills amb nee. El nom de FATIMA vol dir "Famílies Agrupades per a la Tutela de la Infància Menys Apta". Durant molts anys es va dir "Verge de Fatima", però no tenim constància de quan ni perquè s'hi va afegir el nom de la Verge. El nom actual és el de Centre Públic d'Educació Especial FATIMA.

L'escola depèn del Patronat Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Terrassa i està ubicada al barri del Bonaire, al costat del CEIP Pere Viver i Aymerich.

Atenem a 73 infants i joves des dels 3 fins als 20 anys. Estem organitzats per Departaments i, amb adaptacions curriculars, seguim les etapes de l'Escola Ordinària fins a Secundària. En l'etapa dels 18 als 20 anys, els alumnes estan ubicats a Formació Ocupacional o a Formació Laboral.

L'Escola ha tingut des de sempre una filosofia integradora i ha treballat per tal d'oferir als alumnes models normalitzats de comunicació i comportament. El fet que fins a l'any 2000 l'Escola estigués situada als afores de Terrassa, al bell mig del bosc, dificultava molt, però no impedia, que duiguéssim a terme activitats compartides amb EE BB, CEIPS i IES de la ciutat. Amb el trasllat a les dependències actuals, adossats pel pati amb el CEIP Pere Viver, va consolidar la relació que teníem amb aquesta escola fins arribar a l'estat actual del Projecte de Col·laboració. Estar ubicats al costat mateix d'un CEIP, facilita molt la relació amb aquest.

Podem dir que un Projecte de Col·laboració és la relació que s'estableix entre dues escoles (en aquest cas un CEIP i una Escola d'Educació Especial) que comparteixen activitats. Aquesta relació consta per escrit en un document anual on hi queden reflectides les dades bàsiques, com per exemple:

- Cursos que compartiran activitats: P3-A del CEIP amb Infantil B del CEE
- Activitats que es compartiran: Racons
- Modalitat del grup acollidor: desdoblada, 12 alumnes de P3
- Nombre i noms dels alumnes del CEE que hi aniran : 2 (Alba M. i Óscar C.)
- Mestres implicats: la tutora de P3 i una mestra de Fàtima

- Dies i horaris: dilluns i dijous d'11 a 1/4 de 12

En el projecte, a més de les dades organitzatives hi consten: els objectius a assolir, l'aprovació dels Consells Escolars dels dos Centres i les autoritzacions de les famílies. També l'EAP fa un informe favorable. Tota la informació es lliura a Inspecció que és qui ho aprova.

A més de les activitats que afavoreixen directament als mestres i alumnes implicats, hi ha una sèrie de col·laboracions "col·laterals", no escrites, on cada escola es beneficia de l'especificitat de l'altra: préstec de determinat material (llibre elàstic, tallagespa, plastificadora, llibres), ús de les instal·lacions (gimnàs, pista de bàsquet)...

QUINS PRINCIPIS ENS GUIEN?

- La persona amb nee té dret a ser acceptada i respectada, a integrar-se i a participar en la comunitat.
- Per desenvolupar-se, necessita benestar físic, emocional i relacions socials, igual que totes les persones. I, per accedir-hi, necessita suports.

L'Escola d'Educació Especial i els professionals que hi treballem ja som proveïdors de suports però, com a context socialitzador, no sempre resulta suficient. Per tant, en coordinació amb altres escoles ordinàries i altres estaments (família, lleure...) de la comunitat, proporcionem als nens/es i joves amb nee, oportunitats per fomentar les interaccions, les relacions significatives, l'amistat, l'afecte i una major competència personal i social.

Pels alumnes de l'Escola Ordinària suposa disposar d'un ambient ric per treballar valors, conviure amb la diferència, acceptar a tothom i aprendre dels alumnes amb discapacitat.

Aquests valors, treballats i adquirits a través de situacions diàries i amb respostes educatives constructives, els donen maduresa emocional i els milloren la capacitat de relació amb els altres.

Pels alumnes de l'EE suposa participar de la societat en un context menys restrictiu, més ric, més normalitzat, encara que no tots hi puguin participar activament. Disposen d'un ampli ventall de models de llenguatge, de conducta i de relació amb nens i nenes de la seva edat.

QUIN ÉS EL PROJECTE DE COL·LABORACIÓ AMB EL CEIP PERE VIVER?

Després de vuit cursos de compartir amb el CEIP Pere Viver, els membres del claustre del CPEE Fatima hem discutit, elaborat i aprovat un document de criteris pel que fa a compartir activitats. Fruit de la pràctica diària, aquest document funcional (integrat en el PEC) recull l'experiència de tots aquests anys, els dubtes i les reflexions. A la vegada que ens serveix de guia per tal de concretar els diferents Projectes de Col·laboració cada inici de curs.

En una activitat compartida hi intervenen moltes variables. Cal analitzar i proporcionar a cada alumne el que necessiti, sense generalitzar, perquè el que pot ser molt vàlid per a un, pot ser contraproductiu per un altre.

A l'hora de seleccionar les activitats que anem a compartir, tenim en compte una sèrie de factors:

- Prioritzar prioritats a les activitats que ofereixin més possibilitats d'èxit a cada alumne
- Valorar amb anterioritat les habilitats que requereix l'activitat.
- Estudiar les adaptacions que cal fer.
- Marcar objectius no ambiciosos i a l'abast de l'alumne.
- Tenir present dels recursos materials i humans dels quals disposem.
- Tenir en compte l'organització del CEIP (grups desdoblats, flexibles, si hi ha altres alumnes amb nee a la mateixa aula...).
- Triar activitats assequibles, lúdiques, poc conceptuals, menys instrumentals.

És convenient preparar els nostres alumnes perquè puguin seguir millor l'activitat que anem a compartir i perquè en treguin més profit. Per tant, és clau la coordinació entre els mestres dels dos centres i, generalment, l'àrea que anem a compartir també la treballem a l'Escola.

Aquest curs 2006-2007, compartim activitats amb alumnes des de P-3 fins a 5è de Primària.

En l'etapa d'**Infantil** el ventall és més ampli, ja que en aquesta franja d'edat, el context socialitzador és suficient encara que el nivell cognitiu dels alumnes sigui molt diferent. Aquest any alguns alumnes d'Infantil comparteixen la Descoberta d'un Mateix (racons de joc), el Llenguatge Plàstic i els Patis.

En l'etapa de **Primària** també és molt important la socialització, però en l'Escola Ordinària prenen molta importància els aprenentatges acadèmics i procurem que l'alumne no s'ho passi malament degut a l'exigència d'un nivell més alt.

Alguns alumnes de Primària comparteixen la Plàstica, la Música, l'Educació Física, el Català i els Patis.

Tant amb Infantil com amb Primària, compartim també algunes festes. En el cas d'Infantil, a més a més, compartim sortides i colònies.

La ràtio d'alumnes per docent a l'hora d'anar a compartir és variable. Els nostres alumnes sempre van al CEIP acompanyats d'un mestre i amb un màxim de tres alumnes si és una activitat a dintre d'una aula. L'Educació Física (si és un grup amb una certa autonomia) hi poden anar grups de fins a sis/vuit alumnes i amb un o dos mestres. Quan anem a compartir patis la ràtio mestre/alumnes és la mateixa que tenim a l'escola segons les característiques dels alumnes. Això ens suposa molt esforç d'organització interna.

Com ja hem dit abans, intervenen moltes variables a l'hora d'anar a compartir i ens trobem amb una sèrie de fets que poden resultar un

impediment temporal perquè un alumne hi vagi:

- Quan el context no sigui el previsible o estructurat que ell necessita (personal conegut, tranquil·litat, seguretat...).
- Quan l'alumne presenti conductes agressives o autoagressives.
- Quan presenti conductes disruptives que distorsionin a l'aula o amb un comportament social inadequat.
- Quan l'espai físic no està adaptat.

Tot això no té perquè ser permanent ni inamovible. Quan succeeix, ho aturem, ho treballem, ho valorem i en la mida del possible, tornem al CEIP.

És important que els alumnes del CEIP estiguin ben informats i que puguin preguntar tots els dubtes que tinguin de cara a no crear prejudicis cap als companys de Fatima.

Amb el pas dels cursos, els dos centres hem vist la necessitat i la conveniència de compartir de manera bidireccional. És a dir, que els alumnes del CEIP Pere Viver vinguin a Fatima a fer algunes activitats. El fet de poder "explorar" en les nostres aules és enriquidor pels alumnes de l'Escola Ordinària. Copsar de primera mà el menor nombre d'alumnes per classe, determinades adaptacions de mobiliari, aparells d'ortopèdia, cadires de rodes, cambres de bany amb banyera a Infantil etc. fa que plantegin preguntes de manera espontània i natural.

Així, seguint en aquesta línia, al nostre centre hem fet conjuntament amb els alumnes del CEIP: Taller de paper, Taller d'hort, Psicomotricitat, visites comentades i aquest curs, patis amb jocs organitzats.

Per tal que això sigui una realitat i que funcioni, mantenim una relació fluïda i àgil amb els mestres del CEIP. Moltes vegades cal resoldre incidències diàries que no poden esperar les reunions trimestrals de valoració: canvis d'horaris, malaltia d'algun/a educador/a, canvis en sortides etc. i tot i ser veïns, el correu electrònic és una eina indispensable per facilitar la comunicació.

Els mestres de les dues escoles mantenim reunions de coordinació sempre que és necessari. Per fer cada nou Projecte, partim de la valoració que han fet per cicles, a final de curs, els mestres dels dos centres. Els Equips Directius es reuneixen conjuntament amb la professional de l'EAP dues vegades al llarg del curs. Amb tota la informació recollida, en fem la valoració final i es presenta la proposta pel curs següent.

Les aules són una mostra de com és de diversa la societat i com a tot arreu, hi ha nens i nenes tímids, preguntaires, inquietos, amb poca o molta paciència, poc tolerants, col·laboradors...

La valoració que en fem per part de les dues escoles, és positiva. Queda molt per fer i experiències com la nostra no tenen camí de retorn. Com diu Staimback (2001) l'educació inclusiva és un procés, i el Projecte de Col·laboració amb el CEIP Pere Viver és un procés, en constant revisió i evolució.



MB P40

**Equip Directiu del CPEE Fatima
Terrassa, gener de 2007**

COL-LABORACIÓ ENTRE UNA ESCOLA ORDINÀRIA I UNA ESCOLA D'EDUCACIÓ ESPECIAL: CAMINANT JUNTS CAP A LA INCLUSIÓ

Mariona Torredemer Taló

Pedagoga. Directora de l'Escola D'educació especial Crespinell SCCL

RESUMEN

Este artículo recoge una experiencia de colaboración entre dos escuelas, un centro de educación especial y un colegio público, en las etapas Infantil i Primaria. La cooperación nos ha permitido reflexionar de forma conjunta sobre la atención a la diversidad. La atención a la diversidad presupone ir avanzando hacia un modelo escolar inclusivo, una escuela para todos y esto comporta una serie de cambios organizativos y metodológicos para conseguir que todos los alumnos tengan acceso al aprendizaje y a la participación sean cuales sean sus necesidades.

ABSTRACT

This article describes an experience of collaboration between two schools, a special school and mainstream school in the areas of Primary education. This experience of cooperation between these two centres has brought to reflect on the importance of diversity. Focussing on diversity entails to move forward to an educational model based on inclusion. This model takes as a premise that school must be for everyone, a perspective that brings about the necessity of change. Changes in organizational and methodological aspects must be achieved in order that all pupils have access to participation and the educational system regardless of their necessities.

INTRODUCCIÓ

Vam iniciar aquest projecte el curs 89-90, els primers protagonistes varen ser els alumnes més petits d'ambdues escoles els quals compartien l'esbarjo del matí, després d'aquest primer contacte els/les mestres es varen animar i varen anar ampliant les propostes de fer activitats conjuntes a més grups, fins arribar el moment actual en què s'ha generalitzat a les dues etapes d'ambdues escoles.

La nostra col·laboració inclou des de compartir algunes àrees del currículum general d'infantil i Primària (Descoberta d'un mateix, Expressió artística, Plàstica i Música, algunes activitats d'educació física, temes de Medi Social i Natural...) fins a compartir totes aquelles activitats que formen part del curs escolar (excursions, colònies, setmana cultural, sortides pedagògiques, festes, esbarjo, menjador...).

Les activitats compartides poden tenir periodicitat diària (esbarjo, menjador...) setmanal o quinzenal (activitats d'àrees curriculars...) mensuals o trimestral (sortides, excursions, festes, celebracions ...) o anual (colònies i setmana cultural).

PERQUÈ HO FEM?

Si mirem enrere, ens trobem que sovint la resposta als alumnes amb necessitats educatives especials s'ha donat des de serveis específics i que poques vegades s'ha resolt des de l'entorn educatiu ordinari. En aquest context el resultat ha estat la convivència de dos sistemes educatius paral·lels, l'ordinari i l'especial.

Sortosament l'actual marc legal afavoreix un model molt més inclusiu, ha portat com a conseqüència que els centres d'educació especial ja no siguin l'única resposta pels alumnes amb discapacitat intel·lectual i que les escoles ordinàries hagin d'atendre un gran nombre de diversitat d'alumnes.

Les perspectives de futur (Moviment per a una escola per a tothom, Concepte de Discapacitat Intel·lectual de la AAMR, Orientacions de l'Agència Europea pel Desenvolupament de l'Educació Especial,...) ens porten a parlar de canvis tant en les propostes educatives com en els models de serveis i d'organització.

En el context d'aquesta nova perspectiva s'emmarca aquest

projecte, en un intent de centrar la reflexió en millorar les pràctiques educatives, en trencar les barreres a l'aprenentatge i la participació i en desenvolupar les capacitats de l'escola perquè pugui donar resposta a tots els alumnes.

COM ENS ORGANITZEM?

Treballar conjuntament és un repte important. Suposa compartir espais i activitats, fomentar la relació entre alumnes amb capacitats molt diferents però, sobretot, implica la relació entre dues comunitats educatives que tenen la seva pròpia cultura i el seu propi estil.

Els equips directius dels centres redacten de forma conjunta el projecte de col·laboració on hi consten els objectius generals i específics, i les activitats compartides per a cada curs i cicle i etapa.

Les Associacions de pares i mares estan informades del desenvolupament i seguiment del projecte i canalitzen les seves opinions mitjançant els seus representants en els Consells Escolars.

Els consells Escolars de les dues escoles són els que aproven el pla d'actuació específica per a cada curs, aquest pla d'actuació forma part dels Plans Anuals els quals concreten i fan realitat els objectius dels Projectes Educatius i Curriculars dels centres..

Una vegada aprovat, i amb l'informe favorable de l'EAP de la zona, es fa arribar als Serveis Territorials i el/la Directora General emet una resolució.

A l'inici del curs escolar, els/les mestres programen conjuntament i es determina el calendari d'activitats i de reunions pel que fa a la programació, seguiment i avaluació de totes les actuacions. Els/les mestres consensuen materials i metodologia.

Els alumnes de l'escola ordinària i els alumnes de l'escola especial es relacionen i comparteixen activitats amb els seus "paral·lels" de la mateixa edat en la majoria d'activitats, en d'altres els agrupaments es realitzen per cicles[1].

Els nens i nenes d'ambdues escoles d'un mateix grup o d'un mateix cicle es barregen, resultant-ne grups mixts que treballen sota la tutela, orientació i responsabilitat de dos professionals (un de cada centre).

OBJECTIUS GENERALS DEL PROJECTE

- Educar tots els alumnes en el respecte per les diferències i l'acceptació dels companys amb o sense discapacitat.
- Fomentar actituds de solidaritat i companyonia entre tots els alumnes.
- Aprendre a compartir, col·laborar i cooperar.
- Potenciar i ajudar a descobrir els aspectes positius de cadascú, les seves capacitats i necessitats i prendre consciència que tots podem aprendre de tots, acceptant les pròpies possibilitats i les dels altres.
- Valorar els esforços en relació a les capacitats
- Sensibilitzar les famílies per tal que col·laborin en el treball dels mateixos valors (tolerància, l'ajut i el respecte pels altres)
- Compartir l'activitat d'ensenyament-aprenentatge, els materials i l'espai amb l'objectiu d'afavorir la convivència i la naturalitat.
- Conèixer diferents maneres de comunicar-se (de forma oral, gestual amb pictogrames...) i tenir l'oportunitat d'exercitar-les.
- Fomentar una sensibilitat i actitud positives cap a les necessitats dels altres.
- Crear el fonament per a la consolidació positiva d'una societat plural i diversa
- Fer real una situació de pluralitat.



OBJECTIUS MÉS ESPECÍFICS DES DEL PUNT DE VISTA DE L'ESCOLA CRESPINELL

- Tenir la possibilitat, que no l'obligació, de relacionar-se amb companys d'edats similars sense discapacitat.
- Aprofitar la possibilitat d'estar immers en un grup social més ampli que situa l'alumne amb discapacitat en un entorn real, i que l'indueix a desenvolupar i exercitar les habilitats socials necessàries per seguir unes pautes socials universals.
- Prendre consciència de la pròpia identitat: tenir consciència de les diferències i limitacions que cadascú té i així poder reconèixer la necessitat de tenir suports.
- Autorregular la pròpia conducta: els altres responen de forma natural i espontània i això ajuda que l'alumne autorreguli el seu comportament.
- Desenvolupar estratègies socials tant pel que fa a l'aspecte personal com a les relacions inter-personals:
 - Aprendre a relacionar-se amb iniciativa
 - Aprendre a interessar-se per l'altre
- Encomanar-se de la dinàmica de treball dels alumnes de les mateixes edats el ritme i clima existent a l'escola ordinària és diferent al d'una escola especial.
- Compartir un currículum comú, tot i que els continguts no es treballin ni al mateix nivell ni amb la mateixa profunditat.
- Créixer en autoestima, desenvolupant un paper adequat i satisfactori en una situació relacional.
- Aprendre a utilitzar suports naturals.
- Garantir les mateixes oportunitats per a tots els alumnes.
- Exercir el dret de no ser exclosos per raó de la seva discapacitat.

OBJECTIUS ESPECÍFICS DES DEL PUNT DE VISTA DE L'ESCOLA LANASPA

- Aprendre a conèixer i a compartir espais, activitats i situacions d'aprenentatge amb tot tipus d'alumnes, la qual cosa facilita treballar els continguts d'actituds i valors recollits en els dissenys curriculars.
- Fer prendre consciència als alumnes dels problemes i entrebancs que les persones amb discapacitat troben en la societat actual i assumir la seva responsabilitat, com a futurs ciutadans i ciutadanes, de fer possible un canvi cap a una societat que inclogui tothom.
- Afavorir la interacció amb persones amb diferències importants la qual cosa suposa un enriquiment més en el tractament real de la diversitat i la formació de l'alumnat com a persones i futurs ciutadans i ciutadanes.
- Millorar la qualitat de la seva formació, encetar projectes de col·laboració on tots els alumnes (amb discapacitat o sense) comparteixen el mateix entorn d'una forma natural, esdevé un element molt valuós en la formació de tots els nens i nenes i també del professorat.
- Aprendre a valorar la riquesa de la diversitat. Crear nexes d'unió, entre centres d'educació especial i centres ordinaris tindrà com a conseqüència que la proposta curricular s'adeqüi a una diversitat més àmplia. A Terrassa, aquesta consideració pren una importància cabdal ja que hi ha un augment important d'alumnes procedents d'altres cultures, i ampliar les estratègies per atendre la diversitat pot resultar molt beneficiós no només pels infants amb discapacitat sinó també per a tots els alumnes en el seu conjunt.
- Millorar qualitativament la pràctica educativa incorporant models innovadors, amb la qual cosa s'incrementa el seu prestigi.

- Estimular els claustres a la reflexió sobre les estratègies i metodologies que afavoreixen l'atenció a la diversitat.
- Per l'equip de professors del CEIP relacionar-se a llarg i curt termini amb persones especialistes en EE esdevindrà un recurs i un suport important per a fer més òptims els mitjans per a l'atenció de tots els alumnes.
- Establir contactes amb professionals i centres d'educació especial és un ajut important per a tenir proper l'accés a recursos (funcionals, materials i personals) i poder accedir a la informació específica sobre la diversitat. La facilitat d'accés pot ser de molta utilitat en l'atenció als nois i nois que necessitin recursos específics per progressar en el seu aprenentatge.
- Compartir l'entorn, els espais, situacions d'aprenentatge, activitats... amb nois i noies amb discapacitat és un enriquiment molt important pels seus companys i companyes sense discapacitat.
 - Establir nexes d'unió entre centres ordinaris i centres d'educació especial, sense forçar cap situació, sinó amb l'objectiu d'iniciar i consolidar un camí cap a la inclusió és la millor manera de construir amb seguretat el consens necessari per tal que els serveis educatius generals siguin per a tothom.

C. Superior: Compartirem l'activitat trimestralment.
Responsables: Mestres d'ambdues escoles i els fisioterapeutes de l'escola Crespinell.

Música

És una activitat de grup partit
E. Infantil: Sessió de forma quinzenal.
C. Inicial i C. Mitjà: Es compartirà una sessió mensualment.
C. Superior: Es compartirà una sessió trimestralment.
Responsables: Mestres d'ambdues escoles
La mestra de Música de Lanaspà

Coneixement del medi natural i social

Cicle Inicial i mitjà: Els alumnes de Lanaspà i de Crespinell compartiran 3 experiments al llarg del curs.
Responsables: Mestres d'ambdues escoles

Sortides i colònies

E. Infantil i C. Inicial i Mitjà de Primària compartiran colònies. Tant E. Infantil com Primària comparteixen les sortides sempre que la seva organització i dificultat així ho permeti.
Responsables: Mestres d'ambdues escoles
Altre personal de suport que l'activitat ho requereixi.

Espectacles culturals

Es compartiran els espectacles que prèviament hauran seleccionat els equips de cicle en començar el curs. També es compartiran diferents activitats organitzades pel Patronat Municipal d'educació de Terrassa.
Responsables: Mestres d'ambdues escoles.
Altre personal que l'activitat ho requereixi

Festes i setmana cultural

Festes a compartir: Nadal (E. Infantil), Castanyada (només E. Infantil, Cicle inicial), Carnestoltes, Setmana Cultural, Sant Jordi i final de curs.
Setmana Cultural: L'organització de la Setmana Cultural la faran conjuntament ambdós Equips Directius.
La setmana cultural implica les etapes d'educació infantil i primària d'ambdues escoles.
Mestres responsables: Les tutores/tutors i educadors/ores de Crespinell
Les tutores de Lanaspà
Altre personal de l'escola Lanaspà
Altre personal de l'escola Crespinell
I altre personal de suport que l'activitat requereixi.

Temps d'esbarjo matí

Els alumnes d'ambdues escoles comparteixen el temps d'esbarjo del matí.
Responsables: Mestres d'ambdues escoles.

Menjador i franja horària del migdia (menjador i esplai)

Els alumnes d'ambdues escoles comparteixen el menjador i l'estona d'esplai del migdia
Responsables: Personal de menjador i esplai d'ambdós centres.

Hi ha activitats (música, setmana cultural, excursions colònies, festes, sortides culturals...) que pel seu desenvolupament requereixen la implicació de més personal (personal de suport, fisioterapeutes, personal d'esplai i menjador, logopeda, mestra

CONCRECIÓ D'ACTIVITATS COMPARTIDES FIXES.

Curs 06-07

GRUPS IMPLICATS	
Escola Lanaspà	Escola Crespinell[2]
Ed. Infantil P3 - 25 alumnes. P4 - 25 alumnes. P5 - 25 alumnes.	Ed. Infantil P3 i P4 - 5 alumnes
Ed. Primària Cicle Inicial 1r. - 25 alumnes. 2n. - 27 alumnes.	Ed. Primària Cicle Inicial 1r i 2n. - 7 alumnes
Cicle Mitjà 3r. - 26 alumnes. 4t. - 28 alumnes.	Cicle Mitjà 3r.- 6 alumnes 4t.- 7 alumnes.
Cicle Superior 5è- 25 alumnes. 6è. - 25 alumnes.	Cicle Superior 6è - 8 alumnes

Activitats compartides:

Àrea de Plàstica

E. Infantil: Es fan tallers setmanals.
C. Inicial: Es fa una sessió setmanal.
C. Mitjà: Es fa una tarda, dues hores, amb periodicitat quinzenal.
C. Superior: Es fa una tarda amb periodicitat trimestral.
Responsables: Mestres d'ambdues escoles.

Educació Física

E. Infantil (Psicomotricitat): Es fa una sessió setmanal.
C. Inicial: Compartirem l'activitat mensualment
C. Mitjà: Compartirem l'activitat mensualment.

de música, mestra d'educació especial...) que els tutors/ores i educadors/educadores.

Altres activitats

Aquestes són les activitats programades en començar el curs, però poden ser modificades en funció del currículum i les necessitats de cada grup. Pot succeir que durant el curs es comparteixin altres activitats no programades.

VALORACIÓ

La valoració de tot el conjunt d'activitats compartides la realitzaran els mestres i les mestres d'ambdós centres de forma puntual en acabar l'activitat i, de forma global, a final de curs en les diferents reunions de cicle.

L'avaluació es realitza de forma contínua.

Els dos Equips Directius fan reunions bimensuals per anar fent el seguiment del Projecte i una valoració global al final de curs.

CONCLUSIONS

Mitjançant aquest projecte de col·laboració, les nostres escoles estan compromeses en fer possible un model inclusiu que faciliti i afavoreixi la participació dels infants i adolescents amb discapacitat intel·lectual en les activitats i experiències que són comunes a tots els alumnes.

La col·laboració entre centres ordinaris i especials és necessària per a la construcció d'un plantejament educatiu complet. Establir aquests vincles permet aprofitar la riquesa de la diversitat de professors i alumnes i donar més rendibilitat als recursos materials i personals dels centres. El treball conjunt entre els dos centres ens ha portat a encetar la reflexió de com millorar la pràctica educativa i com desenvolupar les capacitats de l'escola perquè pugui donar resposta a tots els alumnes, incloent també els alumnes amb discapacitat intel·lectual.

Malgrat sembli que els beneficiaris directes d'aquest projecte són els alumnes amb necessitats educatives especials, estem convençuts que aquest projecte beneficia tothom, d'ambdues escoles, professionals i famílies.

Pels alumnes amb discapacitat és molt important participar i compartir aprenentatge en entorns de tothom i en interacció amb companys sense discapacitat. Els infants i adolescents, amb discapacitat o sense, s'assemblen més que no pas es diferencien, per tant la qüestió està en posar més èmfasi en els punts que tots tenim en comú.

Els alumnes de l'escola ordinària tenen l'oportunitat de constatar que tots no som iguals, que hi ha nens i nenes que aprenen amb ritmes diferents, que existeixen diferents maneres de manifestar la intenció comunicativa (gests o pictogrames), diferents maneres de desplaçar-se (cadires i/o caminadors), diferents maneres d'aprendre. Compartir l'escolaritat alumnes diversos és créixer en la pluralitat.

Tots els que participem en aquest projecte (alumnes, pares i mares i professionals) tenim l'oportunitat de conèixer diferents formes d'aprendre, de comunicar, de desplaçar-se, de ser, de sentir... i és una inestimable manera d'entendre que tots som diferents i que la diversitat no és un obstacle sinó que constitueix una font de riquesa.

El nostre propòsit respon a haver assumit plenament que l'educació especial no és un subsistema del sistema educatiu,

sinó que tal i com està definida pel decret 117, l'educació especial és el conjunt de recursos personals, materials i tècnics posats al servei del sistema escolar ordinari per què aquest respongui al dret a l'educació dels alumnes amb discapacitats.

Estem plenament convençuts que millorar la qualitat de vida d'aquests nens i nenes té un impacte social important. Els seus companys de l'escola ordinària, coneixedors de les dificultats dels alumnes de Crespinell amb qui comparteixen escolaritat, són i seran, avui i demà, plenament conscients de la importància d'adequar els espais de la seva ciutat per tal que siguin accessibles a tothom.

No és agosarat pensar que en un futur no tan llunyà, polítics, empresaris, gestors, arquitectes, inspectors, professors, dissenyadors..., que durant la seva escolarització hauran conviscut de forma natural amb nens i joves amb discapacitat física i intel·lectual, tindran molt present quin ha de ser el projecte més adient que garanteixi la inclusió de tothom.

ANNEX

L'experiència de vincular-nos ha permès que iniciéssim amb més seguretat i optimisme una experiència de col·laboració amb un institut d'educació secundària (IES MONTSERRAT ROIG) amb el qual cooperem des del curs 2002-2003.

En arribar a l'etapa secundària, el projecte amb Lanaspas s'acaba, però, per a tots els nostres joves (amb discapacitat o sense) és molt important que la seva educació es plantegi des d'una perspectiva inclusiva per això és precís que continuïn compartint espais i entorns del marc educatiu general.

D'acord amb la seva edat, aquest entorn, és l'institut d'ensenyament secundari i per a la majoria d'alumnes de l'escola Lanaspas, l'IES Montserrat Roig és el seu institut de referència. Per aquesta raó hem donat continuïtat a aquest projecte consolidant els nexes d'unió entre Montserrat Roig i l'etapa secundària de la nostra escola.

Els alumnes de l'etapa secundària del centre d'educació especial es desplacen conjuntament amb els seus professors a l'IES Montserrat Roig quatre matins a la setmana de 9h a 13h i dues tardes de 15h a 17h per a realitzar el seu currículum a l'IES.

L'IES cedeix dues aules per aquests alumnes i això els permet compartir amb els alumnes de la ESO activitats generals: crèdit de síntesis, setmana cultural, campanyes de sensibilització, esbarjo, exposicions... i espais comuns: zona esportiva, aula de tecnologia, d'informàtica, etc. Alguns dels nostres alumnes comparteixen setmanalment una activitat d'una àrea curricular amb els seus companys de la ESO.

En el marc d'aquesta col·laboració els alumnes de Transició a la Vida Adulta realitzen el manteniment d'una zona de jardí de l'IES.

Notes

[1] El fet que l'escola d'educació especial Crespinell estigui organitzada per grups-classe, cicles i etapes educatives tenint present l'edat cronològica facilita que els grups-classe d'ambdues escoles es relacionin de forma paral·lela.

[2] Els alumnes de l'escola d'educació especial Crespinell són alumnes amb diferents necessitats d'intensitat de suports. Hi ha alumnes que es desplacen de forma autònoma d'acord amb les seves capacitats i d'altres que precisen caminadors i cadires de rodes. Hi ha alumnes que tenen habilitats per a escriure i llegir i d'altres a qui els cal una

proposta curricular molt més funcional. Hi ha alumnes que es relacionen normalment amb les persones del seu entorn i d'altres que els cal molt suport en aquest sentit. Hi ha alumnes que es comuniquen oralment i d'altres que precisen sistemes alternatius de comunicació. Hi ha alumnes sense problemes de salut però d'altres amb greus malalties. Tots tenen limitacions significatives tant en el funcionament intel·lectual com en la conducta adaptativa expressada en les habilitats adaptatives conceptuals, socials i pràctiques .

Referències Bibliogràfiques:

AINSCOW, M. (1994): *Necesidades especiales en el aula*. Una iniciativa de la Unesco para la Formación.

AINSCOW, M. (2000): El proper pas per a l'Educació especial: Cal donar suport a la creació de pràctiques inclusives?. *Suports* (vol 5)

AINSCOW, M. (2006): Fer inclusiva l'educació: Com s'hauria de conceptualitzar la tasca?. *Suports* (vol 10)

APPS (2006): *L'educació especial, proposta de canvi*. Barcelona. APPS

ARNAIZ, P. (1996): Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, Vol.27

BOOTH, T.; AINSCOW, M.; BLACK-HAWKINS, K.; VAUGHAN, M.; SHAW, L. (2002): *Index for inclusion*. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: CSIE

CASTELLS, M., FONT, J. (1997): L'Estel: un centre obert a les escoles a la comarca d'Osona, dins 4es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona. APPS.

CIRERA, I.; JORBA, A.; LECIÑENA, M.; TORREDEMÉR, M. (1998): Atención a la diversidad, dins AAVV, *Cooperar en la escuela*. Barcelona: Graó.

CIRERA, I.; LECIÑENA, M.; TORREDEMÉR, M. (1997): Nexes entre un centre d'educació especial (Escola Crespínell) i un centre ordinari (CEIP Lanaspá), dins 4es. Jornades Tècniques d'Educació Especial. Barcelona. APPS.

ETXABE, E. (1997): Una experiencia de colaboración centro de educación especial-centro ordinario, 4es Jornades Tècniques d'Educació Especial APPS

FONT, J. (1997): El nou model de definició, classificació i sistemes de suport del retard mental. *Suports*, Vol 1, nº 1

FONT, J. CASTELLS, M, CARBONÉS, J. (1995) El apoyo a la integración desde un centro de educación especial. *Aula de innovación educativa*, nº 45.

GARCÍA PASTOR, C. (1996) "La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EE.UU.(REI)", *Siglo Cero*, Vol 27.

GINÉ, C., FONT, J. (1996) "Evaluación de centros de educación especial". *Siglo Cero*, Vol, 27.

GINÉ, C. (1995) "Tendencias actuales y futuras en la educación especial. Nuevos retos para los profesionales. *Aula*, nº 45

GINÉ, C (2006) "Reflexions sobre l'educació dels alumnes amb necessitats educatives especials: una anàlisi i perspectives de futur " *Suports* (Vol 10)

ORTIZ, M. (1996) "De las "necesidades educativas especiales" a la inclusión" *Siglo Cero*, Vol . 27

PORTER, G (2000) "Elements crítiques per a escoles inclusives" 5enes Jornades Tècniques d'Educació Especial. Octubre 2000.

HEGARTY, S (1993) Como puede ayudar la educación especial. Diversos autores. Paidós.

HEGARTY, S. (1997) "Special schools: new directions, new visions." 4es. Jornades Tècniques d'educació Especial. APPS.

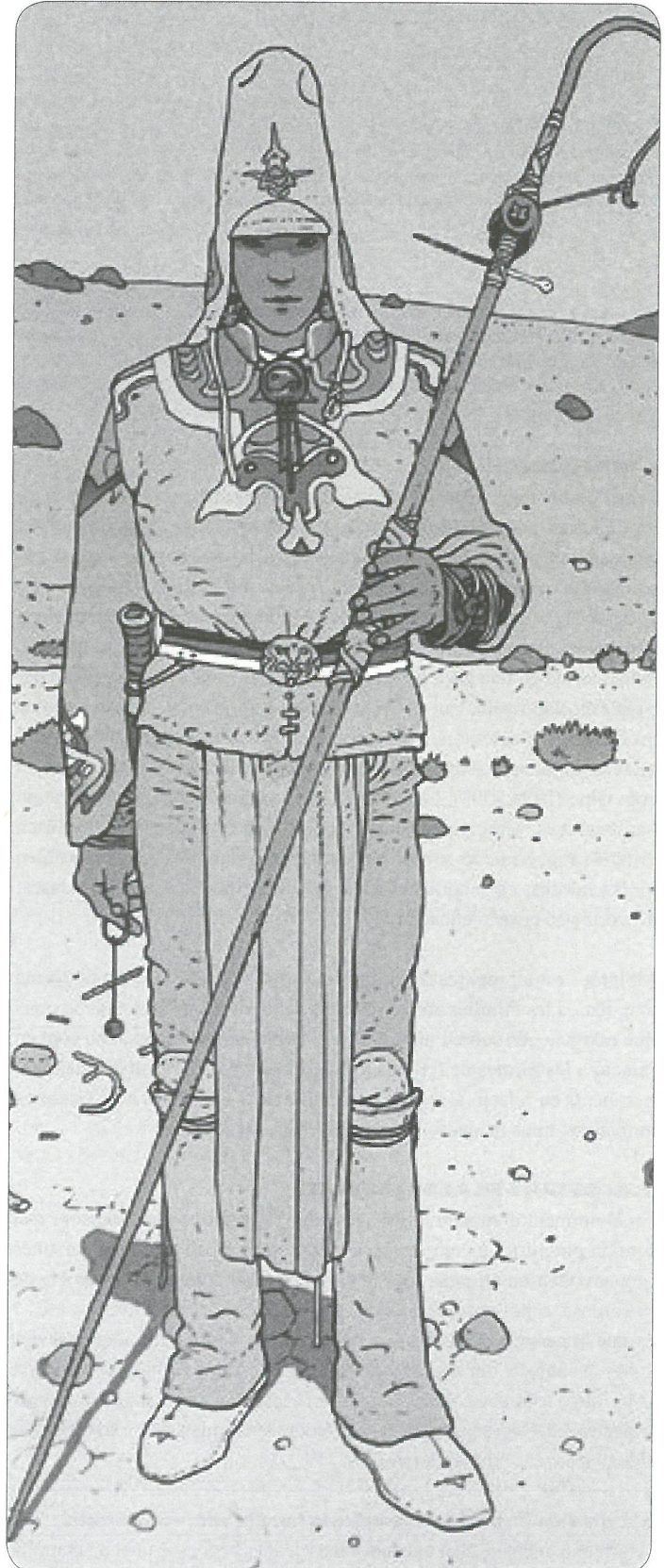
HEGARTY, S (1994). Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y prácticas. Paris: UNESCO

JAMES, F. (1997) "The development of role effective support services" dins 4es, Jornades d'Educació Especial. Barcelona. APPS

LUCKASSON, R. i col. (1992) Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Versió castellana. Madrid. Alianza.

STAINBACK, S (2001) "L'educació inclusiva: definició, context i motius." *Suports* (vol 5)

VERDUGO, M.A. (1995): Calidad de vida y educación especial. Aportaciones de la nueva definición de retraso mental de la Asociación Americana sobre retraso mental. *Aula*, nº 45.



LÍNIES BÀSIQUES PER A PROGRAMES D'ASSESSORAMENT I SUPORT A FAMÍLIES AMB FILLS I FILLES SORDS

Ramon Almirall

Assessor psicopedagògic

EAP Horta-Guinardó. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, UB

RESUMEN

“Líneas básicas para programas de asesoramiento y apoyo a familias con hijos o hijas sordos”

Con el presente trabajo se quiere poner de manifiesto la necesidad de desarrollar programas de atención a las familias con hijos o hijas sordos o con otras necesidades especiales. A partir de una reciente investigación del autor al respecto, de la revisión de experiencias llevadas a cabo y de la práctica profesional desarrollada, se proponen unas líneas básicas para el desarrollo de programas de información, asesoramiento y apoyo a las familias, con propuestas para su implementación y con sugerencias concretas de actuación. Con esta propuesta se pretende ir más allá de la necesaria atención a los niños y niñas con necesidades especiales, buscando favorecer también la calidad de vida de las familias y el buen desarrollo de todos sus miembros.

ABSTRACT

“Basic lines for deaf children advising programs and family support”

We want, with this present work, to show the need to develop programs of care to families with deaf children or other special needs. From one recent investigation of the author of this matter and after reviewing experiences carried out by professionals we set up basic guidelines for the development of information programs and support to the families with proposals for their implementation and specific suggestions of performance. With this proposal we try to go beyond the necessary attention to the children with special needs, looking for to improve the quality of life of the families and the good development of all their members also.

1. INTRODUCCIÓ

Per a l'elaboració de les reflexions i propostes que exposo a continuació, he tingut en compte, d'una banda, les informacions sobre dificultats, necessitats i preferències manifestades pels pares i mares de criatures sordes que van participar a la recerca que vaig dur a terme al llarg del curs 2005-06. D'altra banda he considerat també, formes de fer i actuacions obtingudes a la revisió de les diferents experiències d'atenció a famílies duta a terme en una altra part de la mateixa recerca. La tercera font per a aquesta elaboració, han estat les reflexions sorgides a la meua pràctica professional d'assessorament a famílies. Finalment he considerat així mateix, algunes orientacions especialment útils que proposen autors com Giné (1998,2003), Leal (1999), o Paniagua (1999) que, malgrat no han tractat específicament sobre famílies amb criatures sordes, aporten criteris i suggeriments sobre l'assessorament a famílies que em semblen molt valuosos, i que ajuden a donar noves perspectives a aquesta tasca, afavorint-ne la seva eficàcia.

Malgrat l'estudi realitzat i les propostes que es fan se centren de forma singular en les famílies amb criatures sordes, crec que moltes reflexions que es plantegen sobre l'abordatge del treball amb famílies, així com en relació a les formes de fer dels professionals, poden resultar igualment pertinents en relació al suport i assessorament a famílies amb criatures amb altres tipus de necessitats educatives especials.

2. ACOSTANT-SE A LES FAMÍLIES

En el moment d'encarar la seva actuació, la persona que assessora una família pot mirar-la com un tot, la pot mirar com un seguit de persones que envolten un alumne, pot tenir sobretot en compte la presència de la sordesa, o pot considerar aspectes socials, aspectes culturals, etc.. I és que la persona que assessora s'acosta a la família amb idees prèvies sobre el subjecte del seu treball, que contribuiran a donar un recorregut o un altre a la seva tasca assessora. A continuació destacaré alguns aspectes que em sembla necessari considerar quan ens plantegem el treball d'assessorament a famílies.

a. De la família amb problemes a la família amb necessitats.

Afortunadament ha anat quedant enrera la idea segons la qual una família

amb una criatura sorda havia de tenir uns problemes o dificultats que eren “típics” i “characteristics” i, actualment, comencen a ser considerades *famílies normals en circumstàncies excepcionals*. Abandonar aquella idea patologitzadora ha estat possible quan s'han començat a mirar les famílies dins del seu entorn concret i amb uns determinats recursos disponibles, tant al sí de la pròpia família, com en el seu entorn immediat. Aquest canvi de perspectiva permet deixar de considerar les famílies en termes de *carències i problemes*, per començar a centrar-se en les seves *necessitats* (Paniagua,1999b).

Així, *les necessitats deixen de veure's com quelcom privat i individual*, per plantejar-les de forma interactiva : les necessitats no estan només determinades per la sordesa del fill o filla i altres variables familiars, sinó també en gran mesura, *per la resposta o falta de resposta en un medi social determinat*. D'aquesta manera, s'entén que, en un entorn que pugui oferir recursos adients relacionats amb la sordesa – recursos mèdics, educatius, socials, de lleure...- una família presentaria menys necessitats especials que en un context sense aquests recursos.

Aquesta conceptualització hauria d'ajudar també a entendre que la criatura sorda pot no ser la preocupació més important que estigui afrontant la família en un moment determinat i, per tant, qui assessori la família haurà de ser sensible a les diferents circumstàncies familiars si vol realment contribuir a afavorir el seu desenvolupament. Tampoc tot el que passa a la família té el seu origen en la sordesa o en la criatura sorda. Apartar aquesta visió prejudiciosa és una condició indispensable per encarar de forma efectiva l'assessorament.

b. La influència mútua entre els membres

La perspectiva sistèmica de la família ens ha ajudat a entendre, i ho hem explicat amb més deteniment en altres ocasions (Almirall,2006), com els membres d'una família s'influencien mútuament tant amb el que fan com amb el que deixen de fer. Estar malalt, perdre la feina, mostrar efusivament l'afecte a un i no a l'altre, i tantes altres accions quotidianes, afecten als principals protagonistes i alhora als que els envolten. Però també els canvis d'un, generen canvis en els altres, de manera que les millores en la comunicació o en la conducta d'un dels fills pot generar

benestar en la mare però, alhora, malestar en un germà o en un altre membre que pot sentir-se, per aquest fet, desconsiderat. La persona assessora ho haurà de tenir en compte, ja que malgrat el subjecte més present en el seu treball sigui la criatura sorda, assessorar la família vol dir considerar el conjunt del sistema i el que s'està mobilitzant al seu interior.

c. No existeix un model únic o millor de família

Força recerques recents (Rodrigo i Palacios, 1998; Vila 1997,1998), avalen que és el *clima afectiu* i la *qualitat de la interacció establerta entre els membres* de la família, el que conforma un marc adient per al desenvolupament al si d'una família. Cada cop podem trobar més recerques que han anat desmentint els prejudicis populars que atorgaven millors condicions per al desenvolupament i l'educació de les criatures a un tipus de famílies en relació a unes altres. Per això, a l'assessorament a famílies cal recordar que estructures familiars molt diferents (famílies amb pare i mare convivint, famílies monoparentals, famílies reconstituïdes, famílies homoparentals...) són totes elles capaces de crear un entorn adequat per a les criatures, si es donen les condicions adients. Per descomptat que no tot val, però la falta d'adoneïtat té més a veure amb altres aspectes, com el *tipus de relació*, el *clima afectiu* i la *comunicació*, que no pas amb el tipus d'estructura familiar. La manca de prejudicis en aquest sentit, ens permetrà, a més, identificar millor les *persones significatives* i les *relacions significatives singulars* a cada família.

d. Les famílies canvien amb el pas del temps

Igual que els individus, les unitats familiars no són estàtiques sinó que es desenvolupen i canvien al llarg del temps (Leal, 1999). Apareixen nous membres al sistema familiar (per naixement, per noves parelles...) i d'altres el deixen. Els seus membres creixen i se situen en diferents moments del cicle vital i, amb ells, la família també segueix cicles vitals que marquen diferents expectatives i relacions al seu interior. També canvien circumstàncies de l'entorn: laborals, de la família extensa, dels amics... Uns i altres canvis han de ser tinguts en compte en la intervenció assessora, ja que determinen diferents funcions per part dels membres, diferents necessitats, i també diferents capacitats i recursos. No és el mateix el que requereix la família quan les criatures són petites, quan són adolescents o quan inicien la transició al món laboral. Per això, a la intervenció assessora caldrà tenir una visió dinàmica que s'allunyi de la idea que la família que es va conèixer fa sis anys, hagi de ser necessàriament igual a l'actualitat. Caldrà doncs, identificar les necessitats i els recursos propis de cada moment evolutiu.

e. Habilitats especials, factors de risc i vulnerabilitat de les famílies

Diferents autors (Dale,1996; Giné,1998; Guralnick,1997 i Paniagua,1999a) han descrit un seguit de factors que poden contribuir a la major vulnerabilitat de les famílies amb criatures amb necessitats educatives especials. Partint d'aquestes propostes, presento a continuació, una adaptació que considera els factors de risc que fan més fràgil la situació a les famílies amb criatures sordes, i que haurien de ser tinguts en compte en la provisió de recursos i en el suport a les famílies.

S'han considerat tres tipus de **factors que augmenten la vulnerabilitat de les famílies** i que, per això, s'haurà de preveure que siguin més susceptibles de suport i assessorament:

- Factors de vulnerabilitat relacionats amb trets específics de la criatura
 - Problemes importants de conducta

- Trastorns del son
- Concurrencia de dificultats (motores, sensorials, incontinència...)
- Especials dificultats de comunicació o de relació
- Dificultats greus de salut física
- Greus dificultats d'aprenentatge
- Problemes relacionats amb l'aparença física de la criatura
- Alt grau d'excitabilitat

- Factors de vulnerabilitat relacionats amb característiques dels progenitors i de la família

- Estratègies pobres per afrontar l'estrès per part dels diferents membres
- Aïllament social
- Dificultats socioeconòmiques (atur, problemes d'habitatge, ingressos insuficients...)
- Immaduresa i/o molt poca capacitat dels progenitors per exercir la funció parental
- Insatisfacció important en la relació de parella
- Absència de satisfaccions a l'àmbit familiar. Falta de lleure i diversió a la família.
- Falta de cohesió familiar.
- Absència de conviccions ètiques o de valors.
- Dificultats greus en la relació dels progenitors amb el fill o filla sord
- Dificultats relacionals importants per part d'algun dels progenitors

- Factors de vulnerabilitat relacionats amb característiques dels serveis

- Alt nombre de necessitats a cobrir
- Serveis inadequats a les necessitats de la criatura o de la família
- Serveis que sobrecarreguen la família econòmicament
- Llunyania excessiva de la seu dels serveis
- Horaris inadequats d'atenció
- Descoordinació dels serveis que han d'atendre la família

Alhora que tots aquests factors poden contribuir a accentuar la vulnerabilitat de les famílies, altres trets de les famílies i del seu entorn, oposats als descrits, ens indicaran les potencialitats i punts forts que donaran fortalesa al seu procés d'adaptació i desenvolupament.

Referint-se a **trets que podem trobar a les famílies que podrien esdevenir punts forts en la seva adaptació i desenvolupament**, Leal (1999) en suggereix tot un llistat del que en recolliré uns quants, alhora que n'afegiré alguns altres que he considerat especialment significatius per a famílies amb criatures sordes :

- Sentit de compromís envers la família per part dels membres
- Alt nivell de cohesió familiar i de relacions de suport mutu
- Esforços intencionals de passar temps junts
- Manifestació d'estima d'uns envers els altres
- Respecte per la individualitat de cada membre de la família
- Facilitat per expressar-se i per comunicar amb els altres
- Facilitat per acomodar-se a formes de fer diferents a les pròpies
- Comunicació que emfatitza les interaccions positives
- Sentit clar de les normes, valors, creences i rutines pròpies de la família

- Habilitats adequades de cura de la criatura
- Disponibilitat d'estratègies d'afrontament de les dificultats
- Capacitat per afrontar situacions d'estrès
- Varietat d'experiències familiars estimulants
- Existència de família extensa que dona suport
- Espai adequat i privacitat dins la llar
- Accés fàcil a relacions socials satisfactòries
- Fàcil accés a serveis de salut, educatius, laborals...
- Facilitat i/o habilitat per accedir a informacions que interessin a la família
- Disponibilitat de recursos econòmics per respondre a les necessitats
- Disponibilitat de serveis de cangur o similars

Aquest llistat es proposa ajudar l'assessor o assessora a entrenar la seva mirada, a buscar trets positius (punts forts), entre les qualitats de les famílies i de cadascun dels seus membres. De vegades es tracta de trets poc evidents, que caldrà descobrir, i també ajudar a descobrir en ells mateixos a la persona o a la família a qui s'assessora, per tal que els puguin resultar útils per millorar el seu benestar i qualitat de vida.

3. MODELS D'ASSESSORAMENT

Diversos autors (Cunningham y Davis,1988; Dale,1996; Solé,1998b; Paniagua,1999b) han descrit els diferents models adoptats en la tasca assessora, destacant d'una banda, la consideració més centrada en l'individu o en la relació individu context i, d'altra banda, el caràcter més o menys prescriptiu o de col·laboració adoptat per la persona assessora. Presentaré a continuació, de forma breu, la classificació proposada per Paniagua (1999b) en la mesura que pot ajudar a diferenciar els resultats que es persegueixen en cada cas i l'eficàcia que se'n pot desprendre.

➤ Model d'expert

En aquest model :

- Se sobreentén que és el professional qui té el saber en relació a la criatura i a les mesures a adoptar. Es considera que els progenitors són poc coneixedors de les necessitats de la criatura (*poc experts*) i per tant, cal que confiïn les decisions sobre l'atenció a la criatura, a les persones expertes
- Es compta amb la família com a font d'informació. Es preveu poca o cap intervenció en relació a les preocupacions, necessitats i sentiments dels pares.
- S'utilitza habitualment un llenguatge "tècnic" força hermètic, marcant distància entre els "entesos" i els "profans".
- Malgrat cada cop es constata més la ineficàcia d'aquest model si es vol generar canvi i desenvolupament en les famílies, cal tenir present que en moltes ocasions existeix una demanda de seguretat, de les famílies envers el professional, que pot veure's aparentment satisfeta, si més no momentàniament, amb aquest tipus de resposta. D'altra banda, alguns professionals també se senten satisfets en la posició de poder i de status professional que els atorga el model d'expert.
- Aquestes actuacions generen però, freqüents recels mutus entre pares i professionals ja que, a mig termini, uns i altres veuen ocupats els espais que consideren propis.

(Convé no confondre el model d'expert amb l'actitud seguritzadora que en ocasions caldrà que ofereixi l'assessor, i sobre la que parlarem més endavant)

➤ Model de trasplantament

En aquest model :

- S'intenta "trasplantar" el paper dels professionals als pares, considerant-los un valuós recurs per al treball amb les criatures.
- Tanmateix, com en el model d'expert, els professionals són els responsables de definir *què i com* s'ha de "treballar" amb la criatura.
- Malgrat el paper preminent del professional, aquest model incorpora objectius d'assessorament als pares.
- Pot ser útil per a determinades famílies que busquen ser protagonistes actius de la intervenció educativa amb la criatura, mentre que per a altres famílies pot suposar una sobrecàrrega i una distorsió de rol.
- En ocasions genera desajustos importants en la relació entre els progenitors i les criatures, pagant la família un preu molt car a canvi de l'actuació realitzada.
- Si els resultats o l'evolució no és la esperada, apareix sovint una culpabilització mútua entre professionals i família.
- En ocasions trobem programes d'assessorament que s'autoanomenen *centrats en la família* que, en realitat duen a terme actuacions de trasplantament

➤ Model d'usuari

En aquest model :

- S'insisteix força en els drets de les famílies com usuàries d'un servei
- Es parteix del reconeixement de l'experiència i competències dels progenitors com a coneixedors del seu fill o filla.
- Els progenitors són vistos com a protagonistes del seu procés adaptatiu i de la resposta a les necessitats dels fills i filles.
- Es dona molta importància a les necessitats i a les prioritats dels pares i mares. El punt de partida de l'assessorament són les idees prèvies, les expectatives i les creences de la família, amb un enfocament pròxim al constructivisme en educació.
- El professional informa, ofereix opcions, obre alternatives i ajuda a interpretar reaccions. El saber de l'assessor o assessora ha d'incloure coneixements tècnics sobre l'objecte d'assessorament, i també habilitats interpersonals i capacitat de negociació.
- Cal considerar la possible contradicció d'aquest model amb les expectatives d'algunes famílies i de part de la societat, sobre rol professional. Així mateix, en alguns entorns, el fort protagonisme atorgat als pares, ha donat lloc a situacions de desconcert i inseguretat que s'han tornat en contra dels objectius pretesos.

➤ Model de negociació

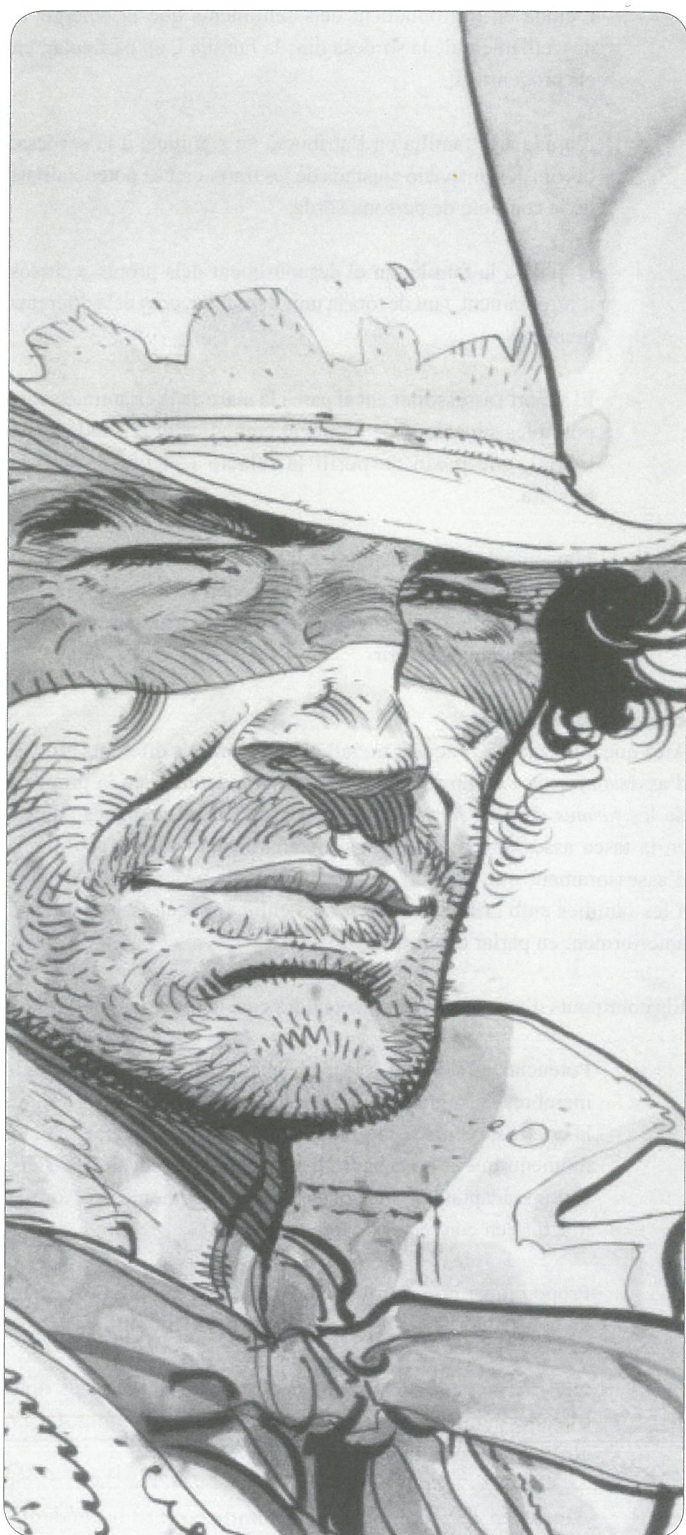
En aquest model :

- Es produeix una ampliació i matisació del model d'usuari, plantejant-se no només la relació progenitors-fills, sinó la família com a sistema, i considerant, així mateix, la diversitat entre famílies i els diferents entorns.
- Es busca un equilibri entre el protagonisme de famílies i professionals. Es parteix de la creença de que tant la família com els professionals tenen coneixements i experiència a aportar. L'assessorament s'entén com un procés col·laboratiu.
- Es consideren molt importants els procediments de negociació i d'abordatge del desacord (diversitat de procediments de col·laboració).
- Altres aspectes sobre el rol professional són coincidents amb el model d'usuari: el professional informa, ofereix opcions, obre alternatives i ajuda a interpretar reaccions. Per això, en aquest cas cal igualment que l'assessor tingui coneixements tècnics,

i també habilitats interpersonals i capacitat de negociació.

- La major ponderació en relació al paper del professional i de les famílies permet ajustar és el procés d'assessorament a les necessitats de les diferents famílies i als entorns d'assessorament, en contrast amb el que podia fer-se en el model d'usuari.

Els avantatges que s'han pogut observar en el *model de negociació* fan que resulti avui per avui el millor model per a la intervenció en l'assessorament amb famílies de criatures sordes, en la mesura que permet atorgar ple protagonisme en les decisions a la família, alhora que els professionals assumeixen responsabilitats explícites en el suport a tot el procés.



4. TASQUES I CONTINGUTS A CONSIDERAR EN ELS PROGRAMES D'INFORMACIÓ, ASSESSORAMENT I SUPORT

Els programes d'atenció a les famílies amb criatures sordes caldrà que es plantegin objectius i continguts en tres aspectes: la informació, l'assessorament i el suport emocional.

a. Informació

Les vies per oferir informació poden ser molt diverses: reunions informatives, material escrit monogràfic i/o fulletons de divulgació, materials en suports digitals, webs específiques, etc... En tots els casos però, aquests programes haurien de parar atenció en garantir dues condicions especialment importants:

- que el disseny de les activitats i els materials permeti que la informació **arribi a tot tipus de població** (amb diferents nivells econòmics i culturals, i amb diferents competències i recursos personals), considerant aspectes com ara els llocs de trobada, els horaris, la diversificació en la complexitat d'uns o altres materials escrits...
- que el disseny del programa **ajudi a les famílies a poder seleccionar la informació segons els seus interessos i necessitats**. Cal evitar envair les famílies amb informacions. Altrament, convé més aviat escalonar les informacions de manera que puguin avançar informativament segons el seu ritme, i en la direcció dels seus interessos.

És ben sabut que tota informació, per plural i objectiva que es proposi, sempre la proporcionen persones i institucions amb idees prèvies sobre els continguts que s'informen. Per això, no es estrany que en un entorn amb visions sovint molt contraposades, com és el de la sordesa i les persones sordes, sorgeixin susceptibilitats sobre l'eventual esbiaixament dels continguts informatius o de les maneres d'informar. D'altra banda, força recerques han destacat la importància que tenen les primeres informacions en la presa de decisions inicials que fan les famílies sobre l'escolarització, sobre el sistema de comunicació o sobre el tipus d'ajudes auditives a utilitzar.

No pretenc doncs resoldre el que és impossible, em conformo amb intentar millorar-ho. La revisió que he dut a terme, (Almirall,2006) m'ha permès trobar documents i serveis que, tot i que parteixen de posicions pròpies, fan esforços reeixits per ampliar l'espectre de l'oferta informativa, per ajudar les famílies a saber que tenen diferents opcions, per fer-los saber que poden comptar amb recursos diferents i, sobretot, per insistir en que està en les seves mans la decisió en cada moment.

Així doncs, des del primer moment, i malgrat les dificultats que comporta, els programes d'atenció a les famílies poden vetllar, si s'ho proposen, per que la informació oferta a les famílies sigui prou àmplia i diversa, per que incloguin documentació, explicacions i referències de llocs amb orientacions diverses i, alhora, poden oferir a les famílies la possibilitat de conèixer altres famílies amb opcions diferents a la seva.

Pel que fa als **continguts informatius**, aquests programes haurien de preveure la informació:

- sobre què és la sordesa des dels diferents vessants : Mèdic, educatiu i social
- sobre ajudes auditives i tecnològiques: audíofons, Implants Coclars, FM, ajudes a la llar...

- sobre els diferents llenguatges i sistemes de comunicació emprats amb les persones sordes i entre elles : Auditiu-oral ; Llengua de Signes, Paraula Complementada ..., així com de la funcionalitat de cadascuna d'elles en relació als diferents tipus de sordesa .
- sobre l'educació escolar i els criteris a tenir en compte en la tria d'escola
- sobre l'educació específica que caldrà que tingui la criatura, en funció de la seva sordesa
- sobre les persones sordes i sobre els seus trets comuns, així com de les diferències entre elles
- sobre les associacions de famílies de nen/es sords, les seves funcions i la forma de posar-s'hi en contacte.
- sobre les associacions de persones sordes, les seves funcions i la forma de connectar-hi
- sobre ajudes i recursos socials, els requeriments per obtenir-los i el procediment i el lloc on sol·licitar-los
- sobre els àmbits i serveis des d'on podrà ser atesa la criatura i també la família (serveis educatius, socials, mèdics i audiològics/audioprotètics)

D'altra banda, cal tenir en compte també, que malgrat la *informació*, el *suport emocional* i l'*assessorament* aborden continguts formalment diferenciables, i persegueixen objectius també diferents, la línia divisòria entre una i altra actuació és molt fina i, a més, l'usuari de totes elles és una mateixa família. Per això, des de les primeres actuacions informatives cal tenir presents moltes de les consideracions que es proposen al llarg d'aquest treball en relació a les formes d'abordar l'assessorament i confiar aquesta informació a persones expertes en assessorament a famílies.

b. Suport emocional

Com s'ha descrit abastament (Banloeil,1985; Luterman,1985; Nuñez,1991; Marchesi,1987; Paniagua,1999), el desvetllament de la sordesa i també altres moments de transició vital, com els canvis al llarg de l'escolaritat, algunes situacions de desajust evolutiu, l'inici de l'adolescència o altres moments singulars al llarg de la vida, fan que les famílies amb criatures sordes hagin d'afrontar moments de trasbals emocional i d'estrès. Tanmateix, sembla igualment establert que es tracta d'un procés que segueix un curs marcadament diferent en unes o altres famílies, en el que, a més, podem observar que l'aparició de la sordesa no és en si mateixa causa de patologia emocional al sí de la família. Sembla més adequat parlar de que el desvetllament de la sordesa actua de catalitzador, i activa situacions de major o menor equilibri emocional en les que es troben les famílies o cadascun dels seus membres.

Per això, als programes d'atenció a les famílies amb criatures sordes, parlem de *suport psicològic* o *suport emocional*, per referir-nos a aquell tipus d'intervenció que caldrà adreçar a totes les famílies en general (per bé que de forma singular a cadascuna d'elles), diferenciant-lo de les teràpies familiars o de les teràpies individuals, que puguin resultar necessàries en aquells casos concrets en que s'ha desencadenat una situació de desajust greu.

Aquest suport emocional, hauria de comportar, d'una banda, la intervenció específica per part d'un/a professional (psicòleg, psicopedagog,

terapeuta...) que es fes càrrec de l'acollida, seguiment i suport emocional de la família al nivell que aquesta ho requerís. D'altra banda, comporta també, que la resta de professionals que intervinguin amb la criatura, i eventualment amb la família, (mestre/a, logopeda, audioprotesista ...) ho facin amb coherència amb aquest seguiment, tenint en compte, per exemple, la situació emocional de la família a l'hora de fer-li propostes d'actuació, de demanar-li col·laboració o de suggerir-li canvis.

Pel que fa als aspectes a considerar en el suport emocional podem destacar:

- L'acollida adequada de les famílies en el moment del diagnòstic de sordesa
- L'ajuda en l'afrontament dels sentiments que fa emergir el desvetllament de la sordesa dins la família i, en particular, en els progenitors,.
- L'ajuda a la família en l'atribució de significat a la sordesa, oferint-los una visió ajustada de les limitacions i potencialitats de la condició de persona sorda.
- L'ajuda a la família en el descobriment dels propis recursos d'afrontament, tant de tota la unitat familiar, com dels diferents membres.
- El suport i assessorament al pare i la mare de la criatura, davant possibles situacions de bloqueig comunicatiu o d'indefensió inicial, que posin en perill la relació i el vincle amb la criatura.
- L'atenció de les necessitats singulars de cada família, escoltant les seves demandes i orientant on poden ser ateses eventuales necessitats d'atenció social i/o terapèutica a aquelles famílies que ho puguin requerir

c. Assessorament

Atès que a l'apartat 3 d'aquest treball ja he descrit els diferents models d'assessorament, i en un proper apartat (6) em detindré en la proposta de les *formes de fer* i *formes de dir* que poden resultar més adients en la tasca assessora, a continuació detallaré solament els continguts d'assessorament que haurien de contemplar els programes d'atenció a les famílies amb criatures sordes, més enllà dels que ja he esmentat anteriorment en parlar d'informació.

Els continguts d'assessorament que caldrà considerar són:

- Potenciar la comunicació amb el fill o filla sord i entre els membres de la família. Suggestir formes de comunicar-se amb la criatura, recursos complementaris en aquesta comunicació, moments que es poden aprofitar especialment segons les edats, actituds adaptatives que poden facilitar la comunicació, formes d'actuar en converses de tota la família...
- Proporcionar criteris, quan faci al cas, que facilitin la decisió de la família sobre l'escolarització del seu fill o filla.
- Oferir criteris que facilitin la decisió familiar sobre els tipus d'ajudes auditives que requereix la criatura (audiofons, IC, i/o altres ajudes a l'escola o la llar).
- Ajudar en la presa de decisió familiar sobre la modalitat

comunicativa a l'àmbit familiar i escolar. Oferir arguments en relació a les diferents opcions. Facilitar la relació amb altres famílies amb criatures sordes, amb associacions de famílies, i amb persones sordes, amb qui poder contrastar opinions i dubtes

- Assessorar sobre aspectes evolutius del fill/a a partir de les consultes realitzades per la família sobre aspectes quotidians. Incrementar la confiança en les possibilitats del fill o filla, desvetllant les seves capacitats, alhora que s'ajuda la família en l'ajustament general d'expectatives i a regular adequadament l'exigència de maduresa a la criatura, tant a l'àmbit familiar com en relació als aprenentatges escolars.
- Afavorir estratègies inductives en la regulació de la conducta dels fills i filles i en l'establiment de límits a l'activitat quotidiana, suggerint estratègies concretes per fer-ho.
- Afavorir la relació amb altres nens i nenes sords i oïdors
- Potenciar la col·laboració de la família amb mestres, logopedes i altres professionals que intervinguin en l'educació de la criatura. Afavorir el coneixement mutu, l'acostament de criteris i l'intercanvi d'informacions quotidianes que facilitin el desenvolupament de la criatura, i el benestar de la família i de l'escola.
- Orientar la família sobre formes d'ajudar la criatura en els estudis. Oferir criteris per ajustar el temps i tipus de dedicació, així com suggerir formes de fer en aquest tipus d'ajudes.
- Facilitar i potenciar la relació amb altres famílies amb criatures sordes, així com amb persones sordes adultes. Potenciar la participació de les famílies en els moviments associatius i en la defensa dels propis drets i dels seus fills i filles
- Orientar i assessorar la família en el trànsit del fill o filla a la d'adolescència, afavorint l'ajustament d'expectatives i d'atorgament d'autonomia.
- Orientar la família, d'acord amb la seva situació, sobre ajudes socials i econòmiques i sobre els recursos de la comunitat dels que pot disposar.

5. LA INTERVENCIÓ CENTRADA EN LA FAMÍLIA, UNA PRÀCTICA A INCORPORAR EN L'ATENCIÓ A FAMÍLIES AMB CRIATURES SORDES

La finalitat global de la *pràctica centrada en la família* és capacitar i habilitar les famílies de manera que puguin funcionar, *de manera efectiva per a tots els seus membres*, dins el singular context ambiental que caracteritza a cadascuna.

Si repassem alguns dels trets definidors d'aquest enfocament, veurem que pot ser realment eficaç adoptar moltes de les seves aportacions en l'assessorament i suport a famílies amb criatures sordes:

- A les famílies amb criatures sordes **són tots els membres els que presenten necessitats** d'informació, assessorament i suport en un o altre grau. En tots els membres apareixen necessitats d'informació o d'assessorament en relació a què és la sordesa o sobre formes d'actuar o comunicar-se. No només al pare o la mare de la criatura

sorda, sinó, molt sovint, també avis, germans i germanes. Si ens fixem més concretament en els progenitors veiem que, en un o altre grau els cal, a més, ajuda a l'hora de adaptar-se a la nova perspectiva vital que la nova situació genera, amb suport emocional i orientacions en l'abordatge de canvis organitzatius i/o laborals i en tants altres aspectes que tractarem més endavant. Per això, aquest enfocament pot resultar oportú, en la mesura que abandona la perspectiva de centrar-se només en la persona amb discapacitat, per entendre que s'han de donar resposta a les necessitats de tots els membres del sistema familiar.

- **Les famílies són diferents**, de tal manera que hi ha una **gran diversitat de necessitats** en unes o altres famílies: Les diferències socioculturals, els diferents estils relacionals i comunicatius, l'etapa evolutiva en la que es troba el conjunt del sistema familiar i cadascun dels seus membres, les característiques de la família extensa i les xarxes de suport de que disposen, fan que les necessitats siguin força diverses. D'altra banda, les diferents concepcions sobre la sordesa o sobre l'educació familiar, així com la prioritització d'uns o altres valors socials i culturals per part de cada família, des de l'esforç o la disciplina fins a l'autonomia o l'actitud solidària, marquen igualment diferències importantíssimes en les formes d'afrontar les situacions.

L'enfocament *centrat en la família* descansa en la consideració d'aquesta diversitat, plantejant-se que reconèixer-la ha de ser el punt de partida que defineixi l'atenció assessora. Fins i tot molts dels aspectes comuns en força famílies, requereixen una singular forma de fer el camí amb cadascuna d'elles.

- Les **famílies** han de poder ser les **protagonistes de les seves decisions**. La perspectiva *centrada en la família* recull el que és una reivindicació absolutament majoritària entre les famílies amb criatures sordes : assumir la responsabilitat plena i la capacitat per decidir el que convé als seus fills i filles sords. Aquest reconeixement planteja, a més, formes d'oferir la informació i l'assessorament, i mecanismes per garantir la capacitat de decisió de les famílies, que situen en un nou pla la intervenció dels professionals i la funció dels centres de recursos i d'assessorament, que aportaran criteris i oferiran recursos, d'acord amb les decisions que prenen les famílies.
- La **perspectiva potenciadora d'autonomia**, en oposició a l'actitud assessora que genera dependència i tutorització permanent de les famílies, és un altre dels aspectes inclosos en l'enfocament *centrat en la família* que pot afavorir el desenvolupament de capacitats i el benestar entre les famílies amb criatures sordes.
- **Partir dels punts forts i dels propis recursos**, constitueix una altra de les bases fonamentals de l'enfocament, i un dels elements imprescindibles per tal de fomentar l'*autonomia i habilitació* per part de tots els membres. Aquesta orientació pot ajudar a trencar les orientacions excessivament prescriptives i que, considerant poc el punt de partida i els recursos valuosos de cada persona i cada família, acaben resultant una actuació superficial que incideix poc en el canvi i en el desenvolupament de les persones.
- Considerar que la **família és en sí mateixa un recurs** significa reconèixer els seus membres com experts en sí mateixos i uns amb els altres. Lluny de suposar un plantejament ingenu, aquesta consideració suposa creure que només a partir de la col·laboració dels assessors amb la família, i a partir del que ella mateixa aporta,

poden construir-se millors perspectives de desenvolupament i qualitat de vida

Aquestes consideracions, pròpies de la intervenció *centrada en la família*, que s'han demostrat adients en el treball amb famílies amb diferents tipus de necessitats, poden resultar també una aportació eficaça a la tasca de suport i assessorament a les famílies amb criatures sordes i, per això, convindria tenir-les presents en el programes creats per a la seva atenció.

6. LA PRÀCTICA DE L'ASSESSORAMENT A LES FAMÍLIES. FORMES DE FER I FORMES DE DIR

La pràctica assessora amb famílies requereix dues competències igualment importants per part de la persona que assessora:

- D'una banda, posseir **informació completa i actualitzada sobre els continguts de l'assessorament**, i tenir capacitat per completar aquesta informació, si fos necessari, a través de la cerca d'assessorament o documentació.
- D'altra banda, **tenir les capacitats necessàries per tractar adequadament amb les famílies** que són subjecte d'assessorament. La competència en aquest segon aspecte comporta habilitats relacionades amb: la capacitat d'acolliment, l'actitud empàtica, el no deixar-se arrossegar per l'eventual malestar de la família i la capacitat per orientar oferint seguretat, alhora que s'evita l'actitud impositiva.

Per adquirir aquestes competències cal una formació adequada de les persones que hagin d'assumir tasques d'assessorament a famílies, aspecte que tractaré breument al final del treball. En qualsevol cas, en el desenvolupament de l'assessorament podem identificar algunes *formes d'actuar* i també algunes *maneres de dir* que poden resultar més eficaces, en la mesura que facilitaran la relació amb les famílies i, alhora, permetran desenvolupar millor els objectius d'assessorament.

Quan la persona assessora ajuda a les famílies a *afrentar la sordesa i a endegar l'adaptació a la nova situació familiar*, convé:

- Evitar emetre judicis, especialment en els moments inicials. Acceptar que el que viu la família pot ser una experiència difícil, i en especial per a algun dels membres. Recordar que és molt més fàcil jutjar que entendre, però molt més ineficaça des del punt de vista del suport i l'assessorament.
- Recordar que les emocions són formes de respondre que tenim les persones per fer front als esdeveniments. Que no són ni correctes ni incorrectes, i que s'han d'analitzar com a tals, per entendre per què es produeixen i per buscar la manera d'oferir ajuda.
- Escoltar. Cal donar l'oportunitat a les famílies de parlar dels seus sentiments. Cal crear una atmosfera de respecte on les famílies puguin expressar-se sense por a ser criticades i on puguin percebre una actitud de suport per part de l'assessor.
- No anticipar-se envaint l'espai amb "respostes" i "explicacions" precipitades que, molt sovint, serveixen més per evitar a l'assessor viure situacions incòmodes carregades de dolor i de desconcert, que per orientar i donar sortida a les famílies.
- Donar resposta als interrogants plantejats per la família. Sempre

que sigui possible amb respostes precises i, en qualsevol cas, indicant quan o com podrem donar resposta en el futur als seus interrogants (sobre dubtes diagnòstics, sobre perspectives de futur, sobre futures capacitats de la criatura). En aquest sentit, resulta més adient dir... "*Això li podrem respondre quan haguem vist tal o qual cosa...*" que no pas respondre simplement ... *això ara no es pot saber...*

- Permetre que les famílies cerquin informacions diverses o confirmacions diagnòstiques quan els sembli necessari, adoptant en el procés una posició orientadora que els aportis criteris que permetin posar límit a la cerca, evitant que es converteixi en infinita. Podem interessar-nos pels itineraris seguits i demanar-los les proves o respostes obtingudes, ajudant-los a valorar i interpretar els resultats, indicant per què creiem que ja resulten suficients.
- Cal estar preparats per fer front a la gran varietat de reaccions que poden tenir les famílies i evitar de viure aquestes reaccions com una qüestió personal. Quan resulti especialment difícil afrontar la situació, convé cercar l'ajuda de col·legues o altres professionals experts al respecte, evitant en tot cas enfrontaments innecessaris amb la família.

Al llarg de l'activitat d'assessorament, hi ha algunes situacions que poden resultar especialment delicades en la relació assessor-família. Em refereixo, per exemple: a la comunicació d'un nou diagnòstic, a l'explicació del resultat d'una avaluació psicopedagògica i de llenguatge, o a la proposta de canvi d'escolarització. Totes elles tenen alguns trets en comú pel que fa a la consideració de *formes de fer* que poden resultar més adequades i eficaces:

- Abans d'iniciar l'entrevista amb la família per qualsevol d'aquestes comunicacions, cal tenir clars els objectius que es persegueixen: es tracta només d'informar? S'han de prendre decisions? Qui les haurà de prendre? Amb quina urgència? La resposta a aquestes preguntes guiarà la forma d'abordar la comunicació de la informació.
- És molt important ajustar l'explicació a les característiques de la família interlocutora, tant pel que fa al llenguatge utilitzat, com al tipus d'aclariments, o a l'aprofundiment en les explicacions. Convé tenir en compte el nivell cultural, el grau d'informació prèvia sobre el tema a tractar, o els antecedents conflictius en relació a situacions semblants (un germà en situació similar, un canvi anterior d'escola, l'existència perllongada d'incertesa del diagnòstic en una ocasió anterior...). En moltes ocasions pot resultar útil començar preguntant si *els han informat anteriorment sobre...* o *si ja els han explicat en alguna ocasió anterior allò mateix...*, encara que sapiguem la resposta, cercant amb aquestes preguntes que la família mostri la seva actitud davant la informació que els hem de donar i oferint-los-hi així l'oportunitat d'expressar-se abans d'iniciar l'exposició l'assessor.
- En moltes ocasions, aquest tipus de comunicacions no s'han de donar per tancades amb una sola entrevista i cal oferir la possibilitat d'una nova entrevista que els permeti fer noves preguntes o realitzar noves propostes després d'haver reflexionat a casa sobre el que s'ha tractat. Els objectius perseguits i el tipus de treball realitzat amb la família, determinaran l'oportunitat o no de noves entrevistes.

En general, al llarg de tot el procés d'assessorament, cal considerar aspectes com:

- Que els recorreguts de les famílies tant en el seu procés adaptatiu com en l'assimilació d'informacions ofertes, no són mai lineals. Fan un recorregut *circular* en el que sovint es torna sobre situacions ja tractades en un procés d'autèntica reconstrucció permanent. Per això, no ens hauria de sorprendre que les famílies tornin a preguntar per coses que ja van estar tractades o fins i tot que diguin que *mai fins aleshores els havien dit res d'allò*. Moltes vegades va ser dit massa de pressa, o en un moment poc oportú o, simplement, en un moment en que la família no podia parar atenció al que se li informava.
- Que les famílies segueixen recorreguts adaptatius molt diversos, amb avenços i retrocessos diferents segons uns o altres membres de la família, ja que sovint es troben en diferent situació o disposen de recursos personals diferents. Per això cal saber identificar permanentment els punts forts de cadascun d'ells per revertir-los en profit del conjunt de la unitat familiar.
- Evitar els allaus informatius a les famílies. Convé no oblidar el que ens recorden algunes famílies passat el temps: *"tothom em deia coses i no sabia per on començar..."*
- Partir de les anècdotes i dels problemes concrets aportats per les famílies per construir a partir de parlar-ne, sortides a les situacions de dificultat. Una part molt important de l'èxit de l'assessorament rau precisament en que, la família que el rep, identifiqui fàcilment el sentit que té i el relacioni directament amb la satisfacció d'alguna de les seves necessitats.

També resulten importants les *formes de dir*, les expressions utilitzades per l'assessor, la manera com estructura les seves explicacions i el to constructiu o de retret que tinguin. Per això es millor optar per formes de dir en les direccions següents:

- Millor no utilitzar expressions com: *"sé com et sents"*, ja que les famílies consideren que l'assessor no pot *saber realment* com se senten, perquè no està en el seu lloc. Ni *"Ànims, calma, les coses no són tan dolentes..."* o *"no et preocupis ..."*, ja que fàcilment poden ser viscudes com una trivialització de les seves preocupacions. Es millor utilitzar expressions com *"veig que està preocupat per..."* o *"m'adono que la preocupa..."*
- Tampoc convé utilitzar expressions com *"No es pot fer res"* o *"no podem fer això..."*. En el seu lloc es poden utilitzar més aviat enunciats en positiu com *"possiblement seria millor fer..."* o *"ara per ara és millor començar per..."* o *"una família va explicar-me que feia..."* que obren perspectives i alhora mostren el compromís de l'assessor en la cerca de solucions.
- No resulta convenient desautoritzar actuacions dient coses com ara: *"...no heu de fer de mestres, heu de fer de pares..."*. Es tracta d'una recomanació tan inútil i ingènua com la de dir a una persona deprimida que s'animi: *Què més voldria ella !!*. Els pares que actuen com si fossin mestres, sovint ho fan perquè no són capaços de mantenir un altre tipus de relació amb els seus fills o filles, o perquè se senten tan responsables de la situació que volen fer que millori ràpidament. Quan detectem

aquesta actitud més val que ens interessem per com els hi va, i que tot seguit els preguntem quines altres coses els agrada fer amb el seu fill o què han notat que agrada al fill de fer amb ells... i a partir dels seus comentaris, suggerir altres activitats semblants a les que ens han dit que els encaminin a desplaçar-se cap a una actitud més pròpia de la funció parental.

En tot el procés, convé recordar que el camí més curt per introduir canvis, és no tenir pressa, sobretot si es pretén que aquests canvis generin desenvolupament i resultin consistents. L'atenció a les famílies requereix una actitud de la persona assessora més constant que pressionadora, acompanyada de la perspiciàcia necessària per saber veure, en totes les famílies, allò que són capaços de fer, allò en el què uns o altres membres són més destres, per usar-ho com a motor d'arrencada del seu desenvolupament i qualitat de vida.

7. DIVERSIFICAR ELS FORMATS D'INFORMACIÓ I ASSESSORAMENT

Actualment una gran majoria de programes d'atenció a famílies amb criatures sordes s'estructuren entorn a les entrevistes de professionals amb famílies, les reunions informatives a grups de pares, les conferències puntuals sobre temes diversos relacionats amb la sordesa o amb l'educació escolar i l'oferta de documentació escrita de divulgació.

Tanmateix, en els últims anys han començat a sorgir d'altres iniciatives que enriqueixen aquesta oferta. Així, des de diferents associacions de famílies de criatures sordes i des d'associacions de persones sordes, del nostre país i d'altres, s'han desenvolupat actuacions tant en l'àmbit informatiu com en el de l'assessorament i el suport emocional.

Destacarem algunes d'aquestes actuacions emergents:

- En l'àmbit de la informació
 - L'ús dels webs dels serveis o les entitats com un instrument de divulgació que inclou enllaços per accedir a informacions molt diverses o a documents monogràfics que els interessats poden *baixar-se* de la xarxa, i utilitzar.
 - La creació de serveis de consulta informativa puntual a través del web, amb professionals responsables de respondre periòdicament a preguntes sobre dades o informacions d'ordre pràctic relatives a ajudes, adreces, llocs on demanar serveis etc..

Es tracta d'actuacions o instruments que poden ser un àgil complement a les entrevistes personals i als fulletons de divulgació que, de ben segur, seguiran essent necessaris.

- En l'àmbit de l'assessorament, el suport emocional i la formació
 - La creació de grups de pares i mares amb un/a professional responsable de moderar-dinamitzar el grup. Es tracta de grups, als quals els participants comprometen la seva assistència a un nombre determinat de sessions, i on es reflexiona de forma semiestructurada a partir de la dinamització del professional, amb un funcionament en que té un pes important l'intercanvi i l'autoajuda per part de les famílies participants.
 - El suport família-família. Es tracta d'una estructura de suport i d'assessorament a través de la qual, famílies amb experiència prèvia en educació de fills o filles sordes, comparteixen recursos d'afrontament i formes d'actuar amb famílies amb menys o cap experiència educativa amb criatures sordes.

- La col·laboració entre serveis d'atenció educativa i associacions de famílies i associacions de persones sordes. D'aquestes col·laboracions han pogut sorgir iniciatives com la participació de persones sordes adultes o de pares i mares de criatures sordes, en activitats organitzades per aquests serveis i adreçades a famílies que estan atenent.
- Els col·loquis interdisciplinaris periòdics, en els que participen professionals de diferents àmbits d'atenció (educativa, mèdica, social, audioprotètica...). La periodicitat dels encontres afavoreix l'acostament de les diferents mirades que aporten els diferents especialistes.
- El contacte entre famílies amb diferents situacions educatives i diferents opcions comunicatives. Habitualment s'estructuren entorn a activitats lúdiques adreçades a les criatures, tot i que acaben sent també un lloc de trobada del conjunt de les seves famílies.
- La utilització de webs per a la difusió de documents monogràfics, per a la realització de cursos per correspondència i per al debat a través de fòrums oberts o tancats.

Qualsevol d'aquestes iniciatives multipliquen el seu sentit quan estan inserides en una estructura de suport i assessorament planificada amb recursos materials i personals adients per dur-la a terme. En aquesta estructura de suport i assessorament, segueix tenint un pes central l'atenció individual presencial de les famílies a través d'entrevistes.

8. MILLORAR EL FUTUR DE L'ATENCIÓ A LES FAMÍLIES

Al llarg d'aquest treball s'ha volgut posar de manifest la necessitat de desenvolupar programes d'atenció a les famílies, capaços de donar resposta a les necessitats de desenvolupament de tots els membres de la família, i en particular les criatures sordes, i de contribuir a la seva qualitat de vida. S'han enunciat quines són algunes de les necessitats més destacables, i s'han presentat arguments en favor de superar la limitada atenció actual a les famílies, per avançar en la creació de programes específics d'informació, assessorament i suport d'abast més complet i específic. Només afegiré ara algunes consideracions finals.

Per tal que aquests programes puguin desenvolupar-se:

- cal que l'Administració pública (Educació, Benestar i família i Salut) assumeixi aquesta necessitat i es proposi donar-li cobertura.
- cal, així mateix, que des d'aquestes instàncies, amb recursos propis i amb l'ajuda dels ja existents a les associacions de famílies i de persones sordes, s'estructuri una xarxa d'atenció adient, alhora que es dissenyen i s'organitzen aquests programes.
- cal que es formin professionals assessors capaços de fer-se càrrec del suport i assessorament a les famílies, i que es destini un temps específic per a aquesta tasca dins dels programes d'atenció a les criatures sordes i les seves famílies
- cal que els diferents professionals (logopedes, mestres, educadors...) que han de col·laborar amb les famílies de criatures sordes, puguin comptar també amb temps i recursos de formació per dur a terme adequadament la seva funció assessora.

Referències bibliogràfiques

Almirall, R. (2006) *L'educació familiar del nen i nenes sords. Anàlisi de la situació i línies bàsiques per a programes de suport i assessorament per part dels serveis educatius i els centres*. Memòria de la Llicència d'estudis retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. <http://xtec.net/formacio/index.htm>

- Andolfi, M.** (2001) *Terapia familiar. Un enfoque interaccional*. Barcelona Ed. Paidós
- Björck-Akesson, E., Carlhed, C., Grandlund, M.** (1999) *The impact of early intervention on the family system - perspectives on process and outcome* (Versió castellana: El impacto de la intervención temprana sobre el sistema familiar: perspectivas en curso y resultados) Mälardalen University. Suècia . IX Reunión Interdisciplinar poblaciones Alto Riesgo deficiencias. Noviembre 1999
- Blancoeil, S.** (1985) *Le processus du deuil chez les parents d'enfants sourds* Rev AFERLA 13.
- Bronfenbrenner, U.** (1985) *Contextos de crianza del niño . Problemas y perspectiva*. Rev. Infancia y Aprendizaje 29 (pp 45-55)
- Bronfenbrenner, U.** (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- Ceballos, E.; Rodrigo, M.J.** (1998) Las metas y estrategias de socialización entre padres e hijos. Cap10 dins de RODRIGO, M.J. ; PALACIOS, J. (Coord.) Familia y desarrollo humano Alianza Ed. Madrid
- Cunningham, C. y Davis, H.** (1988). *Trabajar con los padres. Marcos de colaboración*. Madrid: MEC-Siglo XXI Ed.
- Dale, N.** (1996). *Working with Families of Children with Special Needs. Partnership and Practice*. Londres: Routledge
- Diaz-Estébanez, E. - Marchesi, A.** (1997) "La discapacidad auditiva" capítol dins de C.GINÉ (Coord.) "Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials" (pàg 113-184) Edicions UOC . Barcelona
- Fernandez-Mostaza, E.** (2003) "El proceso de resocialización de los padres oyentes con hijos sordos" rev. Cultura y educación nº15(2).pp149-164
- Giné, C.** (1998). *Repensar l'atenció primerenca. Aportacions des d'una perspectiva ecològica del desenvolupament*. Revista de l'Associació Catalana d'Atenció Precoç, nº11 i 12, pp. 19-39.
- Giné, C.** [coord.] (2003) "Trastorns del desenvolupament i necessitats educatives especials." Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya
- Gregory, S.** (1976) "The deaf children and his family". Allen and Unwin Ed. Londres
- Guralnick, M.J.** (Ed.) (1997) *The effectiveness of Early Intervention* Baltimore : P.H.Brookes .Pub.Co.
- Leal, L.** (1999) *A family centered approach to people with mental retardation*. Washington AARR
- Luterman, D.** (1985) "El niño sordo. Cómo orientar a sus padres." Ed. La prensa médica mexicana. México D.F
- Marchesi, A.** (1987) "El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos" Alianza Editorial.
- Marchesi, A.** (2001) "Desarrollo y educación de los niños sordos" Cap. 9 dins de A.Marchesi, C.Coll, J.Palacios "Desarrollo Psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales" Psicología y Educación Alianza Ed.(2ª edició revisada) Madrid.
- Meadow-Orlans, K.P.** (1987) *An analysis of the effectiveness of early intervention programs for hearing-impaired children*. Dins de M.J.Guralnick i F.C.Bennett(eds.) The effectiveness of early intervention fora at-risk and handicapped children. New York. Academic Press.
- Meadow-Orlans, K.P.** (1990) The impact of Childhood Hearing Loss on the family . Cap. 13 dins de D.Moores ; K.P.Meadow-Orlans. Educational and developmental aspects of deafness. Ed Gallaudet University Press. Washington.
- Minuchin, S.** (2005) "Familias y terapia familiar" Ed.Gedisa . Barcelona
- Moores, D., Meadow-Orlans, K.P.** (editors) (1990) Educational and developmental aspects of deafness. Ed Gallaudet University Press. Washington.
- Moreno, M.C. ; Cubero, R.** (1990) *Relaciones sociales: Familia, escuela compañeros. Años preescolares*. Dins de J.Palacios, C.Coll i A.Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicologico y educación I. Psicología Evolutiva*. Alianza Ed. Madrid
- Núñez, B.** (1991) "El niño sordo y su familia. Aportes desde la psicología clínica"

Buenos Aires. Ed. Troquel

- Paniagua, G.** (1999a) "La primera información a los padres sobre la discapacidad de su hijo" IX Reunión Interdisciplinar poblaciones de Alto Riesgo de deficiencias.
- Paniagua, G.** (1999b) "Las familias de los niños con necesidades educativas especiales" dins de Cap. 17 de A. Marchesi, C. Coll, J. Palacios "Desarrollo Psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales" Psicología y Educación Alianza Ed. (2ª edició revisada) Madrid
- Rodrigo, M.J. ; Palacios, J. (Coord.)** (1998) Familia y desarrollo humano Alianza Ed. Madrid
- Sanford, L.; Meadow-Orlans, K.P.** (1990) "Parenting a Deaf Child : Stress, Strength, and Support" Cap. 12 dins de D. Moores ; K.P. Meadow-Orlans. Educational and developmental aspects of deafness. Ed Gallaudet University Press. Washington.
- Schaffer, H.R.** (1990) "Decisiones sobre la infancia. Preguntas y respuestas que ofrece la investigación psicológica". Madrid. Ed. Visor
- Shalock, R., Verdugo Alonso** (2003) Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación salud y servicios sociales. Alianza Ed., Madrid
- Solé, I.** (1998) Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Barcelona: Ed. ICE-Horsori
- Stanford, L., Meadow-Orlans, K.P.** (1990) Parenting a Deaf Child: Stress, Strength and Support. Cap. 12 dins de D. Moores i K.P. Meadow-Orlans "Educational and developmental aspects of deafness". Ed Gallaudet University Press. Washington.
- Steinberg, A. ; Lisa, D.; Yuelin Li M.A.; Montoya, L.; Vivian, R.** (2002) "Un estudio sobre las decisiones que toman las familias hispanas después del diagnóstico de sordera" Laurent Clerc National Deaf Education Center. Gallaudet University
- Suarez, M. ; Torres, E.** (1998) Educación familiar y desarrollo del niño sordo Cap. 22 dins de M.J. Rodrigo i J. Palacios (Coord.) Familia y desarrollo humano Alianza Ed. Madrid
- Turnbull, A.P. i Turnbull, H.R.** (2001) "Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment" Upper Saddle River, NJ. Merrill-Prentice Hall.
- Turnbull, A.P.** (2003) "La calidad de vida como resultado de los servicios: el Nuevo paradigma" dins de M.A. Verdugo i Jordan de Urries (coords.) (2003) Investigación, innovación y cambio. V Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Amarú Ediciones
- Verdugo, M.A. i Jordan de Urries (coords.)** (2003) Investigación, innovación y cambio. V Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. Amarú Ediciones
- Vila, I.** (1997) Entorn social i familiar i intervenció psicopedagógica. Barcelona: UOC.
- Vila, I.** (1998) Familia, escuela y comunidad. Barcelona: ICE UB - Horsori Ed.
- Watzlawick, P.; Beavin, J.; Jackson, D.** (1999) "Teoría de la comunicación humana". Ed Herder. Barcelona

Correspondència amb l'autor: Ramon Almirall. Assessor psicopedagògic. EAP Horta-Guinardó. Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació, UB.
E-mail: ralmiral@xtec.netZ



L'ALTRA MIRADA. FLIPAR I BURXAR - 2. ADOLESCENTS DE 13 A 16 ANYS

Isabel Capdevila

Cap d'estudis IES Joanot Martorell

Lídia Sala

Coordinadora Pedagògica IES Joanot Martorell

Dolors Gispert

EAP B-40. EAP Esplugues

RESUMEN

En este artículo se recogen las reflexiones en torno a la escolarización compartida como recurso inclusivo en la sociedad y en el propio IES, tomando como referencia la que llevan a cabo el IES Joanot Martorell y el Aula Taller de Cornellà de Llobregat. La Tutoria semanal en el IES permite no perder el vínculo con el centro y posibilita una integración a tiempo parcial que facilita conseguir el Graduado en ESO a determinados alumnos.

ABSTRACT

"Basic lines for deaf children advising programs and family support"

This article gathers the reflections around the shared schooling as an inclusive resource to the society and to the IES, taking as a reference the one that carry out the IES Joanot Martorell and the Aula Taller of Cornellà de Llobregat.

The weekly Tutorial in the IES allows not to lose the link with the center and makes possible a partial time integration that facilitates the students to Graduate.

La Directora de l'Aula Taller de Cornellà de Llobregat (UEC), Fundació el Llindar, Begoña Gasch Yagüe, a l'article publicat a la revista *Àmbits de Psicopedagogia*, núm 18, p. 39-41, tardor 2006, proposa reflexionar sobre la necessitat de treballar amb l'IES al qual cada alumne està vinculat administrativament. Ella i els nostres alumnes de l'IES Joanot Martorell, en règim d'escolarització compartida, han fet possible un treball de col·laboració en què el nexa que ens uneix és una mateixa mirada sobre l'adolescent amb problemes, el que nosaltres anomenem "L'altra Mirada".

Uns anys abans, amb els Equips Directius anteriors, l'Aula Taller (UEC) de Cornellà no oferia garanties per als nostres alumnes. Ni el professorat de l'IES ni les assessores de l'EAP d'Esplugues vèiem viable cap derivació perquè només servia per treure l'alumne del centre. Actualment l'Aula Taller és per a aquests nois i noies "un lloc on s'aprèn i que brinda oportunitats de pensar en un futur". Darrera hi ha un equip de professionals que creuen en ells, i que els tenen al seu costat, que pensen que "És necessari un vincle potent entre l'adolescent i l'adult que el legítimi per dir no". Això és el que ens ha decidit a col·laborar amb l'aula taller: el fet que tenim en comú un grapat de coses, i per damunt de tot una visió de l'alumne com un ésser fràgil i en formació que necessita estimació, suport i exigència. Treballar en col·laboració professional és un repte enriquidor per a tots els professionals que hi participen.

Abans de començar a treballar junts, ens preguntàvem si estàvem exclouent els alumnes en portar-los a la UEC per passar-hi el 90% de la jornada escolar; si fóra possible una experiència així en el marc de l'IES... Hem arribat a una conclusió, que pot semblar una paradoxa: no seria possible i, tot i produir-se fora del centre és un recurs inclusiu a la societat i a l'IES. Ara us ho explicarem amb detall.

LA SITUACIÓ DELS NOIS A L'IES ABANS DE LA DERIVACIÓ A L'AULA TALLER

Com és possible que aquests nois/es amb els seus patrons conductuals treguin "el pitjor" de nosaltres mateixos i facin trontollar tota la institució escolar?

La nostra reacció davant les seves transgressions, i provocacions és

d'escalada en progressió geomètrica. L'alumne està fart de la normativa, dels adults, de l'aprenentatge de "paper i llapis", de la degradació de les seves relacions amb el professorat,Nosaltres ens sentim impotents i ells/es arrossegueuen un malestar intern que de seguida tendim tots a catalogar de patològic.

L'alumne i el seu entorn familiar noten la nostra falta d'expectatives i, a més a més, ens permetem el luxe de fer-los-ho saber. Només si som sinceres, sabem que el fracàs també és nostre, però ens costa dir-ho en veu alta. Pensem que aquest és el primer pas, però necessitem recursos i models d'aprenentatge vàlids, com l'Aula Taller de la Fundació el Llindar.

EL COMPROMÍS DE L'IES EN LA TUTORIA COMPARTIDA: UN RECURS PER NO PERDRE EL VINCLE AMB L'ALUMNAT DE LA UEC

L'encert de l'escolaritat compartida són les entrevistes individuals del noi/a amb el tutor/a de l'IES. El Joanot Martorell sempre busca un professor/a de l'Equip Directiu que hagi mantingut un vincle amb l'alumne, que es pugui restablir en un espai íntim de confiança, confidencialitat i seguiment.

El Director, la Cap d'Estudis i la Coordinadora Pedagògica són peces claus en tot aquest procés, el perfil humanista d'aquest equip ho possibilita. De mica en mica es construeix un espai de diàleg on bastir uns lligams per seguir-ne l'evolució fora del centre, de crear expectatives sobre aquests alumnes i veure'ls d'una altra manera. L'alumne evolucionarà positivament si veu que el tutor/a té interès en ell/a.

Les converses a la Sala de Professorat comencen a ser unes altres: "He vist la Desirée i...que trempada!" percebem que els professors/es no viuen l'escolaritat compartida com una amenaça, i aquesta és la clau de l'èxit de l'altra mirada, i ells veuen que va de debò...

Això no hagués estat possible sense distanciar prèviament el noi/a de l'Institut, perquè abans no creien l'un amb l'altre, ja no hi havia ponts... Canviar l'IES per la UEC, que té un projecte de treball amb expectatives de futur, els oxigena i permet restablir després relacions sòlides amb la

institució escolar. Això no hagués estat possible des de l'IES, “*un espai ple de continguts acadèmics i de frustracions*”. Qui no ha necessitat sortir d'un context que l'asfixia, que el fa sentir que no el volen, que no hi pertany?

COMPARTIR EL PROJECTE EDUCATIU ENTRE L'IES I L'AULA TALLER. GESTIONAR EL GRADUAT

La coordinació amb l'Aula Taller i el fet de conèixer l'espai, els professionals i els company/es dels nostres alumnes, capgira completament la situació: tornen a ser alumnes del Joanot Martorell, en el sentit que tornen estar al nostre cap i en fem una avaluació trimestral compartida.

Durant el segon any, hi ha alumnes que fan algun Crèdit Variable a l'Institut, completament integrats en un grup. En els dos anys que, com a molt, poden passar a l'Aula Taller, alguns tenen la possibilitat de graduar-se en ESO (veure annex instrument de criteris pel títol del Graduat en l'ESO).

L'ASSESSORAMENT DE LA PROFESSIONAL DE L'EAP

La situació d'aquests nois/es a l'IES, “*un espai educatiu contracultural*”, és insostenible. Es troben en una situació personal i emocional de molta angoixa, de buit, de no veure més enllà que la immediatesa, de manca d'expectatives, de fracàs.... I nosaltres què? Què ens demana la institució? Quina ha de ser la resposta educativa, si no hi ha possibilitat de resposta.

Per diferents motius, ni la institució escolar, ni l'entorn familiar, ni els professionals, ni recursos ben diversos arriben a donar fruit. Em qüestiono sovint què prioritzar..., el que tinc clar -i permeteu-me l'expressió- és que, després d'anys d'escolarització, davant meu visualitzo “*un cadàver educatiu*”.

Com és possible aquest baix nivell acadèmic, aquestes actituds? On s'han perdut? En quin punt? He après a no buscar culpables ni causes que justifiquin la situació actual. L'assessorament, en aquestes situacions s'enfoca en dues direccions: l'alumne, el seu entorn familiar i fer avançar la institució escolar en el compromís i la implicació envers aquests alumnes.

He après molt de l'esperit educatiu de la directora de l'Aula Taller i de l'equip directiu de l'IES Joanot Martorell: no abandonen. Junts hem après noves estratègies en la intervenció educativa i també que la inclusió és possible més enllà del context estrictament escolar. La fem possible perquè s'hi vetlla des de les possibilitats professionals de cadascú.

I ELS ALUMNES? AQUESTA ÉS UNA MOSTRA DE LES SEVES OPINIONS, EXPRESSADES EN LES ENTREVISTES PERSONALS

La Desi se sent més centrada i més a gust perquè hi ha menys teoria i més pràctica de tallers i això li agrada: “*Pues sí, aparte de sacarme la ESO, a mi tía le cambié el espejo del baño, que va con cables y todo!*”.

Pel que fa a l'ambient de l'Aula Taller diu: “*Allí se está bien, te tratan bien, te ayudan, te aconsejan y aprendes bastante. Con la familia es lo mismo, pero con los compañeros cambia mucho: se está bien, ya no hay eso de los conflictos*”

Només li sap greu no haver-hi pogut anar abans: “*Así no habría perdido el tiempo y no habría hecho tantas cosas malas*”.

Potser el que li cal a l'Administració és escoltar els alumnes i entendre, finalment, que ens calen recursos com l'Aula Taller de Cornellà per avançar en una educació que permeti pensar en un futur per a tots i totes.

Esplugues de Llobregat, gener 2007

Correspondència amb les autores: Isabel Capdevila. Cap d'estudis IES Joanot Martorell.

E-mail: Isa86@hotmail.com. Lidia Sala. Coordinadora Pedagògica IES Joanot Martorell. Dolors Gispert. EAP B-40. EAP Esplugues. E-mail: dgispert@menta.net

CRITERIS FONAMENTALS per l'obtenció del TÍTOL DE GRADUAT EN ESO d'alumnat que l'han cursada amb adaptació curricular en règim d'escolaritat compartida IES Joanot Martorell –UEC de Cornellà Fundació el Llindar

Els criteris bàsics per analitzar l'assoliment dels objectius generals de l'etapa són els següents que els hem agrupat en quatre àmbits d'aprenentatge:

- **ÀMBIT 1:** Haver assolit els grau de comprensió i d'expressió, oral i escrita, en català i en castellà necessari per a la incorporació a la vida social i professional.
- **ÀMBIT 2:** Saber utilitzar les eines matemàtiques necessàries en situacions i problemes de la vida quotidiana
- **ÀMBIT 3:** Disposar dels elements bàsics de comprensió del món en els seus aspectes científic, social, tècnic i artístic
- **ÀMBIT 4:** Haver aconseguit el creixement personal necessaris per viure d'una manera autònoma en les dimensions: individual i social

És prioritza l'assoliment de les **COMPETÈNCIES BÀSIQUES**.

- a) Comprensió i expressió oral i escrita
- b) Recerca i reelaboració d'informació
- c) Utilització fluida del càlcul i resolució de problemes
- d) Estratègies de comprensió i resolució de situacions de la vida quotidiana
- e) Comprimís amb l'àmbit escolar i millora d'aprenentatges
- f) Establir vincles positius d'interdependència company/professor
- g) Construcció d'expectatives positives: metodologia, pràctica i activitats més funcionals i manipuladores
- h) Coneixements essencials dels àmbits social i científic i autonomia en el treball escolar.

És té presents els **Instruments d'avaluació i activitats diversificades**

- a) Exercicis autocorrectius
- b) Correcció individual
- c) Correcció col·lectiva
- d) Coavaluació entre alumnes
- e) Exposicions individuals i col·lectives
- f) Observació sistemàtica a través de les activitats d'aprenentatge
- g) Entrevista personal - tutorials

El document es basa en l'avaluació per àmbits d'aprenentatge, per cadascun d'ells s'han seleccionat les **competències bàsiques a assolir i s'han desplegat uns ítems per la seva valoració**. Cal tenir en compte que el resultat de l'avaluació tindrà en compte el punt de partida de l'alumnat, valorant per sobre de tot, cadascun dels ítems d'avaluació i no tan un nivell màxim assolit, comú per a tothom. La puntuació de cadascun dels ítems és de l'1 al 10, entenen per 1 la nota més baixa i 10 la més alta.

ÀMBIT 1:

HAVER ASSOLIT ELS GRAU DE COMPREENSIÓ I D'EXPRESSIÓ, ORAL I ESCRITA, EN CATALÀ I EN CASTELLÀ NECESSARI PER A LA INCORPORACIÓ A LA VIDA SOCIAL I PRO

Priorització de competències bàsiques:

- a) Comprensió i expressió oral i escrita
- b) Recerca i reelaboració d'informació
- d) Estratègies de comprensió i resolució de situacions de la vida quotidiana

ÍTEMS A VALORAR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Ser capaç de comprendre i produir missatges orals necessaris per la vida quotidiana amb ordre, coherència i claredat										
2. Ser capaç d' expressar les pròpies opinions d'una manera raonada										
3. Ser capaç de comprendre missatges escrit de tipologia diversa										
4. Ser capaç d' utilitzar fonts documentals per la recerca d'informació i resolució de problemes										
5. Ser capaç de produir textos amb coherència, cohesió complint les normes ortogràfiques i gramaticals bàsiques										
NOTA GLOBAL										

ÀMBIT 2:

SABER UTILITZAR LES EINES MATEMÀTIQUES, CIENTÍFIQUES I TECNOLÒGIQUES, NECESSÀRIES EN SITUACIONS I PROBLEMES DE LA VIDA QUOTIDIANA

Priorització de competències bàsiques:

- b) Recerca i reelaboració d'informació
- c) Utilització fluïda dels càlcul i resolució de problemes
- d) Estratègies de comprensió i resolució de situacions de la vida quotidiana

ÍTEMS A VALORAR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Reconèixer diferents tipus de nombres i les diferents formes d'expressió										
2. Fer càlculs amb les quatre operacions bàsiques										
3. Utilitzar correctament aparells de càlcul, mesura i dibuix										
4. usar estratègies per reorganitzar la informació, ordenar-la i treballar-la en la resolució de problemes usant les operacions oportunes i sabent relacionar el resultat obtingut amb l'enunciat del problema										
5. conèixer les diferents unitats i escales de mesura respecte a la longitud, capacitat, pes, temps, superfície,										
6. Usar les eines i els aparells per la seva funció específica mantenint-los en bon estat i d'acord a les normes de seguretat apreses										
7. Ser capaç de planificar, ordenar i elaborar un objecte o producte de forma autònoma										
8. Saber utilitzar l'ordinador a nivell d'usuari										
NOTA GLOBAL										

ÀMBIT 3:
DISPOSAR DELS ELEMENTS BÀSICS DE COMPRESIÓ DEL MÓN EN ELS SEUS ASPECTES CIENTÍFIC, SOCIAL, TÈCNIC I ARTÍSTIC

Priorització de competències bàsiques:

- b) Recerca i reelaboració d'informació
- g) Construcció d'expectatives positives: metodologia, pràctica i activitats més funcionals i manipuladores
- h) Coneixements essencials dels àmbits social i científic i autonomia en el treball escolar

ÍTEMS A VALORAR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Reconèixer els principals agents geogràfic i identificar - localitzar els principals aspectes físics i política de Catalunya, Espanya i altres parts del món										
2. Situar-se en un plànol										
3. Tenir coneixement i comprendre les dinàmiques polítiques i socials del seu entorn per accedir de manera plena a la ciutadania										
4. Participar activament en l'àmbit artístic (dibuix, música i esport) que fomenta la sensibilització personal, la construcció de coneixements i la motivació per aprendre										
5. Participar activament en els diferent oficis que se li proposen per anar perfilant els seus interessos i capacitats, atenen la demanda actual del mercat laboral										
6. Arribar a ser conscient dels límits i capacitats físiques, pròpies o alienes acceptant i respectant la diferència d'habilitats sense discriminació envers els companys										
NOTA GLOBAL										



ÀMBIT 4:

HAVER ACONSEGUIT EL CREIXEMENT PERSONAL NECESSARIS PER VIURE D'UNA MANERA AUTÒNOMA EN LES DIMENSIONS: INDIVIDUAL I SOCIAL

Priorització de competències bàsiques

- d) Estratègies de comprensió i resolució de situacions de la vida quotidiana
- e) Compromís amb l'àmbit escolar i millora d'aprenentatges
- f) Establir vincles positius d'interdependència company/professor
- g) Construcció d'expectatives positives: metodologia, pràctica i activitats més funcionals i manipuladores

ÍTEMS A VALORAR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Coneix i accepta les seves pròpies capacitats i limitacions										
2. S'interessa per superar-se tant en l'àmbit de l'aprenentatge com en les relacions socials										
3. Aconseguir actituds de tolerància, diàleg i respecte a les persones										
4. Disposa de capacitat d'autocontrol, respectant els elements del seu entorn										
5. És capaç de preveure conseqüències d'una acció, cercant alternatives adequades										
6. Participa i col·labora en la dinàmica en el centre										
7. Assoleix uns nivells d'autoestima que li permeten valorar el propi treball, defensar opinions personals i tenir cura de la seva imatge										
8. És capaç d'iniciar i dur a terme qualsevol proposta mantenint una actitud constant										
9. Elabora judicis i criteris personals i actua en conseqüència										
10. Ha millorat respecte el seu hàbit d'higiene										
11. Ha millorat respecte el seu hàbit de puntualitat										
12. Ha millorat respecte el seu hàbit d'ordre i neteja										
13. Ha millorat en l'hàbit de no faltar al centre educatiu										
14. És capaç de relacionar-se amb qualsevol company/ adult de manera adequada										
15. Manifesta actituds i pràctiques no racials i sexistes										
16. Coneix i té consciència dels riscos que suposa l'ús i abús de qualsevol droga, actuant en conseqüència										
17. Han disminuït, si hi havia les conductes predelictives o asocials										
18. Coneix i accepta el sistema normatiu del centre										
19. Participar en les activitats d'orientació professional proposades com a eina activa per la inserció laboral i evitar l'exclusió social										
NOTA GLOBAL										

LES PRÀCTIQUES DE PSICOPEDAGOGIA.

Un recurs massa escàs al llarg de la carrera

Alba Colom Miras

Quan em vaig plantejar les meves possibilitats per a la realització del pràcticum de psicopedagogia, tenia força clar que, després de conèixer les diferents àrees i temàtiques que es treballen al llarg de la carrera, la que més em cridava l'atenció era la relacionada amb la psicopedagogia aplicada a l'escola.

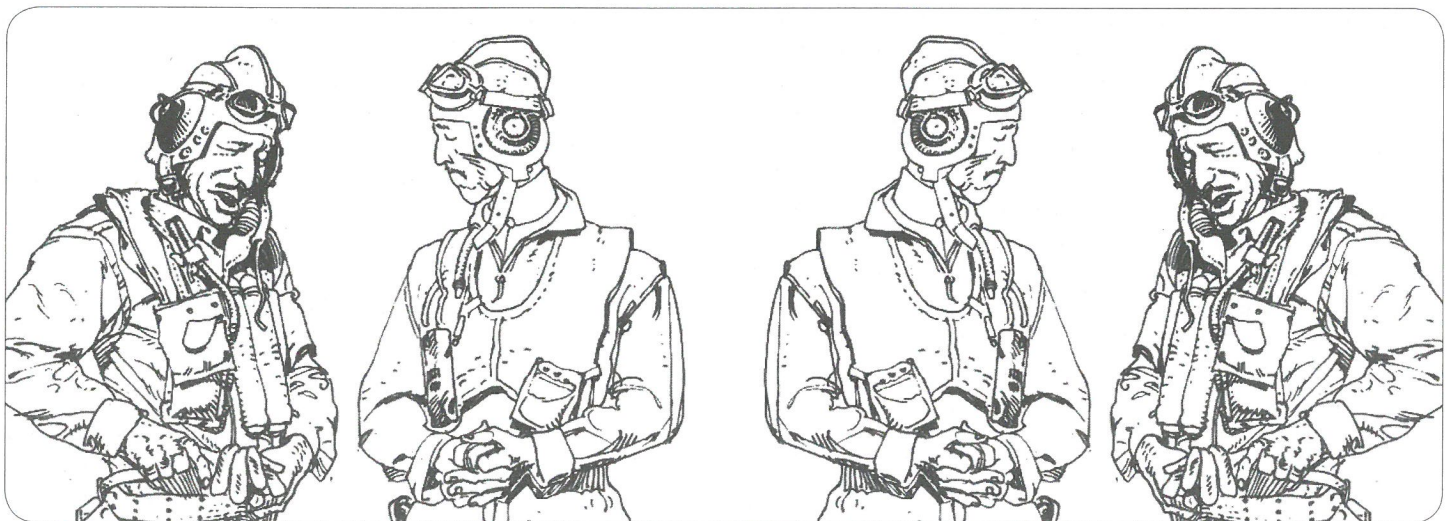
Ja des de la meva feina de mestra, observava amb gran entusiasme les tasques que la psicopedagoga de l'escola duia a terme amb alumnes i mestres tractant casos molt diversos. La tasca de la psicopedagoga de l'EAP m'interessava, ja que hi havia una gran varietat de projectes a realitzar, molts dels quals només tenien en comú el fet de trobar-se dins l'àmbit escolar: alumnes amb algun tipus de trastorn greu de comportament, trastorns autistes, dificultats d'aprenentatge, assessorament als mestres, atenció a les famílies. Tot un seguit de tasques que ajuden a millorar el funcionament de les aules i de l'escola en general. Però aquesta vegada la tasca que se'm va proposar per dur a terme el pràcticum s'allunyava dels tòpics de la psicopedagogia estudiats durant la carrera. Es tractava de fer el traspàs d'informació dels alumnes que actualment cursen 6è de primària a l'institut de secundària. Calia fer un estudi dels alumnes amb més dificultats per tal d'elaborar uns informes per a l'institut. Durant el Pràcticum seguiria la psicopedagoga i l'equip de mestres amb qui treballa en el procés del traspàs dels alumnes de l'escola de primària a l'institut.

Val a dir que el pas de la primària a la secundària és de vegades complicat, sobretot quan cal prendre decisions clau en casos especials d'alumnes amb problemes importants en l'aprenentatge. Concretament la nostra tasca va ser, a partir d'unes proves creades des de l'EAP per a la detecció d'alumnes amb greus retards d'aprenentatge, valorar els alumnes que molt probablement haurien de rebre una atenció més individualitzada a l'IES. Aquestes proves anaven acompanyades d'entrevistes amb els

mestres i amb les famílies, per tal d'englobar tots els aspectes possibles i fer un bon buidat d'informació de cada alumne, amb l'objectiu que a l'IES coneguin tots els casos amb detall.

Més enllà dels resultats d'aquest pràcticum, que va ser molt interessant, m'agradaria destacar les conclusions, que com a estudiant de psicopedagogia, em van semblar més sorprenents. En primer lloc, crec que la tasca del psicopedagog és una tasca oculta, que queda sovint a l'ombra del tutor que serà el vincle entre les famílies i entre els professors de l'IES. Tot i que aquesta vessant de la psicopedagogia que vaig treballar és aparentment poc atractiva (fer un traspàs d'informació omplint informes i diagnòstics), la tasca d'investigació prèvia que vam realitzar va ser molt interessant. Vaig poder constatar que en aquest, com en molts altres àmbits laborals, l'experiència és un grau afegit, i que tot i que l'estudi tenia un caire força científic, calia tenir en compte cada alumne dins la seva individualitat social i personal.

Per un estudiant de psicopedagogia, poder tenir aquest contacte amb el món real del psicopedagog, oblidant, per uns dies, els apunts teòrics de la carrera i passant a la pràctica real és gratificant i engrescador. Tots els supòsits teòrics de la carrera es transformen en dificultats i entrebancs reals, en el moment d'aconseguir reunir a les famílies, fer el seguiment d'aquells alumnes que falten sovint a l'escola,... i totes les qualitats teòriques del bon psicopedagog es posen a la pràctica per veure que la reflexió en grup i individual, la constància, les habilitats comunicatives, el treball en equip i la implicació donen el fruit desitjat. Poder implicar-te en un procés de treball tan ampli com aquest, conèixer de primera mà el tracte amb les famílies, amb els mestres, omplir informes i dictàmens reals i posar-se en definitiva, al servei de l'educació, és una bona manera, sens dubte, de posar punt i final a una carrera potser mancada de més experiències pràctiques com aquesta.



CRÒNICA D'UNA TUTORIA PSICO-BIOQUÍMICA

Comença el curs, setembre 2005, primer de medicina, normalment entren quasi tres-cents alumnes nous, però a la nostra assignatura de bioquímica en tenim quasi quatre-cents...¿quants en tindrem aquest any? ¿quants repetidors? ¿quantes vegades repetidors?. És una assignatura difícil, la bioquímica, pels nois i noies que volen ser metges, per ells no és “medicina” de veritat; l’anomenen simplement “Química”, cosa que als professors de l’assignatura no ens agrada gens, doncs sentim que perdem la identitat.

Finalment aquest curs, tenim 450 matriculats...ens posem les mans al cap...Decidim canviar una mica la manera d’avaluar, permetent que els dos exàmens parcials alliberin matèria si els aproven i també que puguin presentar-s’hi separatament, és a dir, encara que en tinguin un de suspès, poden presentar-se a l’altre i si encara suspenen, poden presentar-se a un examen final de tota l’assignatura al mes de juny i encara una altra a setembre. No estem massa segurs de si notarem algun canvi.

Passa un semestre. A principis de març, un company de departament amb qui compartim de fa temps les ganes d’ajudar als alumnes amb més dificultats, em diu: “Et vindrà a veure una noia que és repetidora per quarta vegada. Li costa molt però té molta voluntat. Jo l’he estat tutoritzant durant el primer quadrimestre. -(en que ell és el responsable de l’assignatura)-. Té moltes ganes d’aprovar però li fallen molt els conceptes bàsics. Ha suspès el primer parcial. A veure que pots fer”. El dia 14 de març em ve a veure la Tania. És una noia tímida, amb uns ulls molt blaus i ingenus, una mica cohibida per estar al despatx de “la profe”. Li dic: “Explica’m la teva situació”. La Tania es posa seriosa i mirant a terra diu: “No sé que em passa amb la bioquímica. És el quart any que la faig, estudio molt, és el que estudio més, faig els problemes, faig els exàmens... però no aconseguixo mai arribar a la nota mínima...he d’aprovar aquest curs... no sé com fer-ho”. Penso: “He sentit tantes vegades les mateixes frases!, però és clar que ella és la primera vegada que m’ho diu, i ho he de respectar”. Li dic: “Ens veurem cada 15 dies i parlarem de bioquímica, i si no ens podem veure mantindrem el contacte a través del correu electrònic. Però primer haurem de diagnosticar el problema. ¿quins creus que són els teus punts més febles?”. Es queda parada, i al cap d’uns moments diu amb una mica de vacil·lació: “La part del segon semestre... les preguntes curtes ...però també la part del test...les preguntes són tan concretes!”. Li suggereixo que del tema que porta pitjor, tracti de redactar 2 preguntes curtes. Li recomano dos llibres a més d’estudiar amb els seus apunts, tot dient-li que a vegades veure una cosa escrita i explicada de varies maneres ajuda a entendre-la. A partir d’aquell 14 de març, complim el que havíem quedat, i cada quinze dies “parlem de bioquímica” ja sigui en viu al meu despatx, o per correu electrònic. Les primeres preguntes que m’envia no s’entenen gens: “Déu meu! Aquesta noia té unes mancances bàsiques molt importants! És clar que suspèn! No sé pas com podré ajudar-la si partim d’uns nivells tan baixos!. Però ella ho ha intentat, les ha fet i hi ha estat pensant...No ens hem de desanimar”. Li demano que passi les preguntes a alguna amiga seva. En la segona trobada, fem un estudi crític de les preguntes que ha posat, i s’adona que són enrevessades i ambigües, penso que hem fet un petit pas. Li proposo que respongui les preguntes

del darrer examen que ha suspès, que ho faci tranquil·lament a casa, i sense mirar els apunts. Encara no sé ben bé si això serà d’utilitat. Ens anem trobant o comunicant religiosament cada quinze dies. Tinc la impressió de que les coses no funcionen. Té mancances de conceptes molt bàsics i sento que és molt difícil que es posi al dia. No obstant, ni ella ni jo ens desanitem, seguim veient-nos i fent exercicis, curts, llargs, exàmens d’anys anteriors. Li proposo utilitzar un llibre bastant antic però molt ben dissenyat per l’autoaprenentatge. Tinc profunds dubtes de que avancem; interiorment sento que he de trobar algun desllorigador, que la seva constància s’ho mereix. Recordo com m’agrada quan algun alumne, davant d’un tema que no comprenia, després de treballar-lo des de varies perspectives, de cop exclama: “Ara ho entenc! És clar!”, voldria que la Tania arribés a dir el mateix. El que li vull transmetre és que després de fer l’assignatura durant quatre anys, i de tot el que ha treballat, segur que sap coses. Un dia, portem ja més de dos mesos de seguiment, estem a mitjans del segon semestre, s’acosta un exàmen-control, li poso una pregunta curta. Observo que es queda “clavada”, amb cara de pànic, com si es quedés en blanc. Se m’acut fer una mica de teatre i li dic: “Vaig a representar amb una mica d’exageració el que em sembla que estàs pensant i tu em dius si m’equivoco: Estàs mirant la pregunta i el teu cap diu, no sé de que va, no recordo res, sé que ho he estudiat però no m’ha quedat, em sona però no sé de que, no sé, no sé..”. Ella em mira i somriu, i diu que sí, que tinc raó. Al cap d’uns moments, pot contestar una bona part de la pregunta que jo li havia fet. Vaig pensar que aquell era el desllorigador, li vaig dir que davant de cada examen, pensés que d’allò segur que en sabia alguna cosa i que podria respondre-ho encara que no fos el cent per cent.

S’acosta una prova-control de la part del temari que dono jo. La Tania es presenta i treu una bona nota. Ens animem molt totes dues. Ella em diu: “He de treure un notable del segon parcial per poder fer mitja amb el 4.3 que he tret del primer parcial”. Jo penso dintre meu que no ho veig possible de cap manera. Arriba el segon examen parcial, i resulta un fracàs. Treu un 4.6, tant el meu company com jo ens mirem l’examen del dret i del revés, però finalment ens rendim a l’evidència i hem de reconèixer que no es pot aprovar. La Tania ve a revisar l’examen, s’adona dels errors comesos, agraeix tot l’ajut i es prepara per presentar-se al cap de dues setmanes a l’examen final de juny, on hi entra tota l’assignatura. Jo em sento descoratjada i penso que no se’n sortirà, però que encara ens quedarà la convocatòria de setembre. Malgrat el desànim, les dues vegades que ens veiem abans de l’examen final a més de aclarir-li els dubtes concrets que em ve a preguntar, segueixo amb el missatge de que davant de l’examen tingui una actitud de “Segur que ho sé”. Arriba l’examen final de juny, i la Tania aprova amb nota sobrada! Ho celebro de debò.

Terrassa, 14 de gener de 2007

Pepi Sabriá

**Professora Titular de Bioquímica. Facultat de Medicina
Universitat Autònoma de Barcelona**

CRECER

ASSOCIACIÓ NACIONAL PER A PROBLEMES DEL CREIXEMENT.
 Hotel d'Entitats La Pau, Oficina 10.13-08020 Barcelona - Tel. 93 314 58 49
 crecer.catalunya@crecimiento.org
 www.crecimiento.org

Aquesta associació va ser fundada el 1985. L'objectiu és el treball per aconseguir que les persones amb problemes de creixement tinguin l'atenció adequada. L'associació assessora sobre possibles vies i actuacions necessàries. No fa diagnòstics ni fa tractaments sanitaris.

Els problemes de creixement poden produir-se per:

- Talla baixa familiar. Herència de l'alçada dels pares.
- Alteracions òssies: Displàcies òssies o del cartílag i raquitisme.
- Trastorns endocrins congènits o adquirits: Dèficit de GH, hipotiroidisme o pubertat precoç entre d'altres.
- Carència nutricional o afectiva. Una dieta equilibrada i un entorn favorable és essencial pel desenvolupament.

Les persones amb problemes de creixement tenen limitacions per utilitzar mobiliari, dificultat en seure a cadires massa altes, agafar objectes en llocs massa alts, com mostradors, lavabos, timbres, cabines de telèfon, caixers automàtics. Hi ha activitats que poden suposar un gran esforç i un risc per a la salut, com la pràctica de determinats esports, educació física, córrer o pujar escales. Cal tenir en compte que les cames són més curtes, triguen més en desplaçar-se i es cansen més aviat.

Per tot això:

- Cal adaptar tots els llocs a la seva alçada.
- Crear ambient de companyonia, i promoure la solidaritat per facilitar la vida quotidiana.
- Refusar qualsevol actitud de burla

SERVEIS I ACTIVITATS GRATUÏTS QUE OFEREIX L'ASSOCIACIÓ:

Serveis:

- Orientació i Assessorament
- Orientació Laboral
- Tallers d'oci i temps lliure

Activitats:

- Campanyes de Mentalització, Xerrades - Col·loqui, Publicacions, Divulgació i Difusió, Butlletí intern.
- Grups de Suport per a pares de nens amb problemes de Creixement.
- Grups d'Ajuda Mútua per a persones adultes amb problemes de creixement.
- Investigació.
- Realització de Conferències, Jornades, Simposis... Mitjans de Comunicació.

TUTORIA ENTRE IGUALS. UN MÈTODE D'APRENTATGE COOPERATIU PER A LA DIVERSITAT

D. Duran -V. Vidal
 Editorial Graò. 2004

Aquest llibre ens proposa treballar a secundària a través de la tutoria entre iguals, de manera cooperativa i des de la concepció d'un model inclusiu.

Hi ha tres blocs. En el primer es planteja un canvi del paper del professorat a secundària. El canvi també implica l'alumnat i la relació entre alumnat i professorat. Pretén aconseguir un ambient més respectuós amb la diversitat.

El segon bloc és un aplicació pràctica d'un crèdit variable, aplicant la tutoria entre iguals. Explica com es fa una tutoria entre iguals per a que aprenguin a dur-la a terme el professorat i l'alumnat. Dins d'aquest bloc s'explica com dur a terme les diferents sessions

i finalment com avaluar amb els dossiers i altres materials que s'hagin utilitzat al llarg del crèdit. Els materials a utilitzar també es facilita en un altre dels apartats del llibre.

Aquesta obra pot ajudar a donar arguments per a fer canvis en les diferents organitzacions que s'estan duent a terme en els centres de secundària. Organitzacions que tendeixen a fer agrupacions per nivell tot i que els resultats no mostrin que aquest tipus d'organització sigui una bona resposta a la diversitat.

Carme Gisbert
 EAP Mataró

BUTLLETA DE SUBSCRIPCIÓ

DADES PERSONALS

Cognoms

Nom

Adreça

Població

CP

Província

Tel.

e-mail: (escriuiu 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.

Preu subscripció 2006: 12 euros corresponent als números 16,17 i 18.

Preus de números endarrerits: 4'30

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@hotmail.com

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA

À M B I T S
de Psicopedagogia