

À

MBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ



17

ESTIU 2006

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 Dinarès

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

Vicens Edu

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

ISSN 1885-6365

Preu: 4,30 €

ESTIU 2006

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Educació

ENTORNS D'ACTUALITAT

- 3 • "TOTS PLEGATS". **Dolors Gispert**
- 4 • Notícies ACPEAP. Master oficial interuniversitari en psicologia de l'educació.

OPINIÓ

- 5 • **Miquel Àngel Alegre, Joan Subirats**
- 6 • **Isabel Solé**

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

- 7 • Què necessiten els alumnes amb dèficit cognitiu per desenvolupar la comunicació i el llenguatge de la millor manera possible?
María-José del Río
- 16 • Benestar docent
Maria Pau González Gómez de Olmedo
- 19 • Conseqüències de la violència de gènere sobre nens i nenes.
M. Isabel Cárdenas Jiménez, Montserrat Garcia Picañol
- 24 • Tractament pedagògic de la diversitat de conductes a l'eso: l'atenció a la diversitat d'interessos, motivacions i actituds dels alumnes.
Roser Reverter Oton
- 30 • Aula d'acollida: CAT.
Carmen Aguilar, Elo Castaño, Bet Freixes, Miquel Massaguer, Araceli Sánchez
- 35 • Ens necessiten, participem-hi tots. integració d'alumnes amb discapacitats motrius.
Claustre CEIP Rocafonda
- 36 • IES Miquel Biada; centre preferencial d'integració de deficients audius.
Pita Henrich, Fàtima Prat
- 37 • Després de l'hospital de dia, torno a l'escola ?
Isabel Camprodon Quintana, Montserrat Domingo Salvany, Begoña Roca Carretero, Jesús Sáez García, Josep Mª Tanco Villanueva, Alfons Vila Cots,
- 42 • **FER DE PSICOPEDAGOG A ...**
LONDRES
Ian Millward
- 44 • **CRÒNICA DE ...**
Reflexió sobre l'exercici de la direcció en un IES
Conxita Calvo Lomero
- 46 • **LLIBRES**
transformar la ensenyanza. excelencia, equidad, inclusion y armonia en las aulas y las escuelas. **Eulàlia Bassedas i Ballús**

“TOTS PLEGATS”

Quan des del consell de redacció acabem de confeigir el número 17 ens sembla un número màgic. Qui ens feia pensar que seriem capaços d'arribar tots plegats amb els ànims i la il·lusió que va començar? Quin és el secret o si em permeteu l'encanteri?

La clau la trobem just en aquestes dues paraules: **tots plegats**. A cadascun/a que heu col·laborat, des de qualsevol àmbit, GRÀCIES!!! Aquest és l'esperit de la revista, reflex de múltiples mirades, pràctiques, reflexions, opinions, ressenyes de llibres que fomenten la lectura, i un llarg etcètera que és fruit d'una realitat quotidiana i professional i per sort, no d'un encanteri que quan en surts, tot ha estat en el marc dels somnis.

ÀMBITS és un somni fet realitat, a l'igual que l'ACPEAP i la Junta de directors i directores de Catalunya, ha costat esforços i molta dedicació, als companys i companyes que han estat al capdavant però la resta hem estat capaços de donar-hi suport, un suport incondicional i criteriat.

Ens trobem en un moment delicat i extremadament complex davant l'esborrany del nou decret dels Serveis Educatius, el qual ens ha sorprès, desconcertat, i en el qual els equips d'assessorament psicopedagògic no ens hem pogut identificar. Com ens hem sentit? Amb desànim i preocupació general.

La consciència de pertànyer a un col·lectiu professional, amb més de vint-i-cinc anys de suport i intervenció en els centres docents, ens ha permès una resposta col·lectiva en assemblea, la d'un col·lectiu divers però que sent identitat professional i aquesta és la petja, que ha trobat la vàlua de fer sentir la veu **de tots plegats**.

Al llarg d'aquests anys hem estat capaços crear cultura, cultura psicopedagògica, d'anar construint, un model d'intervenció psicopedagògica, que considerem patrimoni col·lectiu i que alhora forma part també del patrimoni educatiu català.

Compartim amb el Departament d'Educació la necessitat d'adequar i redefinir les funcions i l'organització dels serveis educatius d'acord a les necessitats actuals dels centres i dels nous contextos educatius, per desenvolupar un treball en col·laboració entre els diferents serveis i professionals que l'integren. Iniciar un procés de construcció que porta cap a noves formes d'organització. I el punt de partida? no pot ser altre que l'experiència professional dels equips que l'integren, vetllant per la seva identitat, autonomia i el treball intern dels mateixos.

Aboguem, tal com ja apuntàvem a l'editorial número 2 d'Àmbits, *“per un debat ampli i rigorós sobre el present i futur de la intervenció psicopedagògica a Catalunya. Aquest és el repte, aquesta és la urgència professional, com també la il·lusió per construir de manera conjunta i rigorosa el futur de la professió”*.

Dolors Gispert

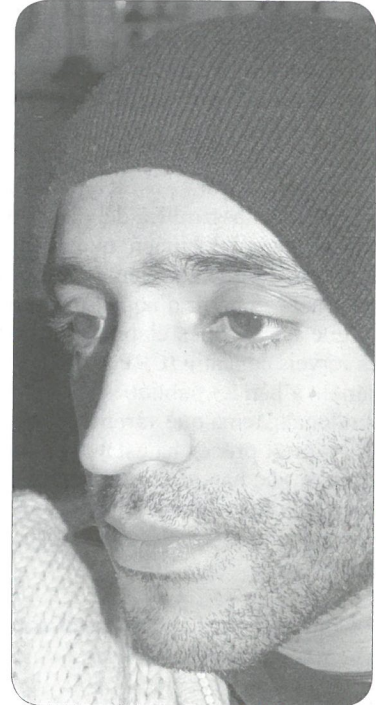
Consell de Redacció, Juny 06

IL·LUSTRACIONS

n.17

VICENS EDU

Barcelona, 1970



La historia de la fotografía podría ser recapitulada como la lucha entre dos imperativos: el de la belleza, que viene de las bellas artes; y el de la narración de la verdad perceptual, que se mide no sólo a base de la noción de una verdad sin valores, sino como un legado de la ciencia, una idea moralizada de la verdad contada, de nuestra experiencia colectiva.

No cabe duda de que la fotografía es el arte de la verdad plasmada. La autenticidad de las fotografías es la confirmación de nuestra existencia, que nos hace partícipes de la historia, testigos de la vida. Su presencia es una emanación que confronta y despierta una realidad irretractable, nos hace cómplices de la voz muda del pasado.

Vicens Edu,

Fotografía y estética reflex, 2000

NOTICÍES ACPEAP

Des de la última vegada que ens vàrem posar en contacte amb vosaltres han hagut esdeveniments importants, un d'ells ha estat la mobilització arran de l'**esborrany del decret del Serveis Educatius**, donada la importància del tema hem hagut de realitzar una sèrie d'actuacions, de les quals molts de vosaltres ja esteu al corrent: converses amb els nostres interlocutors del Departament d'Educació, contactes amb els altres serveis educatius, reunió amb sindicats, intercanvi d'informació entre els EAPs i l'assemblea general dels EAP.

- La junta valora positivament l'assistència i la discussió duta a terme a l'assemblea del dia 27 d'abril que ens va permetre consensuar un document que recull la nostra opinió respecte a les propostes que es feien a l'esborrany i que s'ha lliurat al Departament. A partir d'aquell moment s'han produït noves accions que han permès elaborar un document conjunt amb els altres serveis educatiu (CRP i ELIC) i d'altra banda des del Departament s'han fet públiques les funcions dels diferents perfils professionals, tema que vàrem reclamar des d'un principi.

Tot aquest procés ha estat acompanyat pels canvis polítics del govern que han afectat al nostre Departament. Ha estat un temps intens i amb certa preocupació, esperem que en la nova proposta que ha d'aparèixer les nostres aportacions siguin recollides.

- Com membres de la **Plataforma per a l'Escola Inclusiva** hem tingut varies trobades amb els altres integrants: Plataforma Ciutadana per una Escola Inclusiva (PCEI), Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes de Catalunya (FAPAC),

Federació d'Associacions de Pares d'Alumnes d'Ensenyament Secundari (FAPAES) i Federació ECOM, amb la intenció d'endegar un projecte de reconeixement i difusió de *Bones Pràctiques Inclusives* d'alumnes amb discapacitat als centres d'ensenyament ordinari. Aquest document es donarà a conèixer a diferents entitats educatives del país i ven aviat us el farem arribar per tal que en pugueu fer la seva difusió i us animeu a participar.

- A proposta del Departament d'Educació hem començat a participar en una **Comissió treball sobre la sobredotació** conjuntament amb universitats i altres entitats que treballen aquest tema, amb l'objectiu de consensuar un protocol bàsic d'actuació, que aniria des de la detecció, valoració i tractament adequat.

- I finalment informar-vos que està a punt de celebrar-se la sisena **Jornada de Formació de l'ACPEAP** amb el títol de Recerca Psicopedagògica. Hi participen les universitats catalanes que en aquests moments estan fent recerca en l'àmbit psicopedagògic, amb l'objectiu de conèixer els seus treballs i a ser possible establir futurs canals de col·laboració. Creiem que és una oportunitat d'intercanvi i reflexió i ens agradaria compartir amb la vostra assistència. Així doncs, fins el 4 de juliol a la Universitat de Vic.

Maria Vilella
Junta de l'ACPEAP

MASTER OFICIAL INTERUNIVERSITARI EN PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ

A partir del proper curs 2006/07 i en el marc de la creació de l'Espai Europeu d'Educació Superior, s'inicia el MASTER OFICIAL INTERUNIVERSITARI EN PSICOLOGIA DE L'EDUCACIÓ (MIPE), primer Màster homologat de l'estat espanyol en aquesta especialitat. El MIPE agrupa els departaments corresponents de sis universitats catalanes, responsables de l'oferta formativa que es concreta en dos itineraris, un professionalitzador i un altre centrat en la recerca. L'itinerari d'investigació dona accés al Doctorat en Psicologia de l'Educació, reconegut amb la Menció de Qualitat que atorga

el Ministeri d'Educació i Ciència.

Si voleu més informació, podeu adreçar-vos a: César Coll (coordinador general, UB), Carles Monereo (vice-coordinador, UAB), Montserrat Castelló (URL), José Luis Lalueza (UAB), Estanislao Pastor (URV), Jaume Sanuy (UdL), Isabel Solé (UB), Ignacio Vila (UdG).

També podeu consultar el WEB: www.psyed.edu.es, així com les pàgines web corresponents de les universitats organitzadores.



CULTURES ADOLESCENTS, CULTURES ESCOLARS

Cada vegada amb més força es fan presents als nostres instituts penetracions de les cultures adolescents, això és, pràctiques, discursos, gustos, estils que serveixen els i les adolescents per conformar les seves identitats tot establint distàncies i proximitats entre uns i altres. En certes circumstàncies aquestes penetracions coexisteixen amb la cultura i regles escolars, àdhuc algunes opcions pedagògiques aconsellen l'aproximació i connivència entre la cultura educativa i les cultures adolescents que hi penetren. En d'altres circumstàncies aquestes darreres fan presència en l'àmbit escolar transgredint-ne, amb més o menys força, els marcs normatius. Parlem aleshores de manifestacions actitudinals d'indisciplina i contestació normativa, molt lligades a expressions prototípiques de certes formes culturals juvenils.

Certament, la contestació a les normes i les actituds d'indisciplina que se'n deriven responen a perfils i a raons diferents. No totes signifiquen el mateix ni tenen la mateixa força i intensitat. Podríem pensar en dos grans tipus de "mal comportament", els quals sovint són confosos per part del professorat, complicant al seu torn l'adopció d'estratègies pedagògiques adequades.

Les actituds denominades de *resistència*, per exemple, acostumen a associar-se a un conjunt de disposicions que inclouen tant la desacreditació del valors instrumentals i expressius de la institució escolar, com, consegüentment, el fet de sentir l'escolarització obligatòria com un procés innecessari i fraudulent. Tot plegat justifica el distanciament amb l'escola, l'estranyament de les seves pràctiques quotidianes (hàbits d'estudi, socialització, motivació per l'aprenentatge, etc.), i de les seves promeses (expectatives d'estudis postobligatoris, expectatives d'inserció laboral, mobilitat social ascendent, etc.). Resistència i desafecció escolar van sempre de la mà.

La resistència acostuma a anar acompanyada d'actituds de *gamberrisme* que poden ser més o menys extremes, més o menys cridaneres, però el *gamberrisme* no sempre implica una resistència d'arrel, sinó que sovint només es tradueix en petites actituds d'indisciplina, intents sovint irreflexius de *provar els límits* i gaudir de l'excitament que això comporta. Davant l'avoriment, el cansament i la desídia que sovint provoca el desenvolupament rutinari de les classes, els alumnes cerquen formes d'*entreteniment* per mitjà, justament, del trencament momentani dels ritmes escolars (no només dins de l'aula). Xerrar a classe, passar-se notes, burxar els professors, causar petites destrosses en el mobiliari, etc., són totes elles formes que s'interpreten en aquest sentit, sense que hagin d'anar necessàriament vinculades a actituds anti-escola o de resistència. Efectivament, actes d'aquesta mena no són pas nous en les vides dels centres escolars. Alhora, no tan sols tracten de procurar certs moments de diversió, sinó que també s'expliquen en funció de la cerca de distinció en el grup a

través de la capacitat d'atreviment.

Efecte de la força d'aquestes penetracions, els adolescents cada vegada més jutgen els seus professors i professores tenint en compte la seva capacitat i voluntat per fer-se respectar, respectant, alhora, la *idiosincràsia cultural* de la mateixa adolescència. Un "bon professor" ha de saber "*connectar*" amb el seu alumnat. S'espera del cos docent que es faci sensible a les lògiques, interessos i racionalitats pròpies del món adolescent, i que no tracti, en va, d'imposar valors i *moralines* de caràcter "adultocèntric". Professors i professores sovint es veuen, aleshores, obligats a adoptar estratègies d'"adaptació", i àdhuc de "supervivència" tant per fer efectiva la gestió de l'aula com per implicar els seus alumnes en el procés d'instrucció. Altrament, es perd l'autoritat significativa i els alumnes "es *rallen*", és a dir, es cansen, bloquegen i fins i tot s'enfronten als professors. Paradoxalment, ser sensible als jocs i significats de les manifestacions culturals de l'adolescència ha arribat a convertir-se en condició necessària per tal de gestionar eficaçment les dinàmiques normatives a les aules.

Però no tot es redueix al foment de certes habilitats empàtiques en el desenvolupament de la funció docent. Els centres de secundària necessiten més i nous recursos en la seva lluita contra la desafecció escolar que caracteritza les disposicions educatives d'alguns alumnes. De fet és inexacte que aquests recursos siguin sempre "nous". No són pocs els instituts que en els darrers anys han desenvolupat allò que podríem denominar *estratègies de visualització i foment dels valors instrumentals de l'escolarització*. Treballant de forma coordinada amb ajuntaments, entitats socials, empreses... han estat capaços d'implementar programes d'adaptació curricular que han permès a un bon nombre de joves adolescents recuperar la seva adhesió al sistema educatiu. Fins a quin punt aquestes iniciatives han d'orientar-se des de criteris d'especificitat, àdhuc de segregació, és hores d'ara un debat obert.

Finalment, a un nivell més general, es planteja com a necessari sintonitzar l'acció educativa dels centres amb el teixit social i comunitari del qual formen part (i del qual recullen els seus conflictes i contradiccions), sense la complicitat del qual els centres escolars no tan sols perden capacitat d'incidència real, sinó també legitimitat en les seves actuacions. Si l'educació no és únicament instrucció escolar, aleshores convé orquestrar instruments que permetin harmonitzar el paper que desenvolupa la totalitat dels agents que envolten la construcció educativa d'infants i adolescents.

Miquel Àngel Alegre

Joan Subirats

IGOP-UAB

L'ÒRGAN I LA FUNCIO

Com no podia ser d'una altra manera, ens hem d'ocupar del tema del tema, que diria en Quim Monzó. Parlem de l'esborrany de Decret que des de fa uns mesos s'està discutint entre els professionals dels serveis afectats. Podria semblar que pel fet de treballar a la Universitat, -on (malgrat la imatge distorsionada que sovint projectem i la que gairebé sempre es projecta sobre nosaltres), convivim cada dia amb el desconcert, la falta de mitjans i la monumental discrepància entre els discursos en boga (ara és el de la qualitat) i les condicions en que duem a terme les tasques de docència, recerca i gestió-, una ja hauria d'estar curada d'espants.

Confesso, tanmateix, que la lectura de l'esborrany m'ha deixat immersa en la perplexitat; no negaré, tampoc, que la manera com es posiciona sobre determinats aspectes em sembla equivocada. Al meu parer, l'escrit en el seu conjunt manifesta símptomes d'amnèsia preocupants respecte la trajectòria recorreguda per serveis educatius formats per professionals diferents, amb finalitats i funcions diverses. No discuteixo, tot el contrari, la necessitat de procedir, en els diversos elements del sistema educatiu, a avaluacions periòdiques que ajudin a valorar el seu estat i proposar les modificacions que es considerin convenients, per tal de progressar en una direcció determinada. Això és tan beneficiós per les propostes curriculars, com per als diversos agents i serveis que configuren el sistema, i que enfronten problemes diferents en èpoques distintes, el que exigeix posar l'accent, en cada moment, en aspectes, funcions i finalitats determinats.

El nostre sistema educatiu compta avui en dia amb un conjunt de professionals i serveis la missió dels quals és assegurar l'adequada escolarització, creixement personal i inserció social d'una població cada cop més diversa. Que fa falta coordinar les actuacions, establir prioritats de manera conjunta i organitzar-se per a ser útils a l'escola, és una cosa que em sembla que ningú no discuteix. Poc a poc, en alguns sectors i amb un protagonisme no menor dels EAP, s'han anat teixint xarxes de professionals de diversos àmbits (educatius, salut, social, judicial) en un procés no exempt de dificultats, però que quan funciona, millora la intervenció de tots els implicats.

L'esborrany de Decret es dirigeix a promoure la coordinació entre els diferents *serveis educatius* que intervenen o estan radicats en un mateix sector. I això està bé, però... llàstima que no s'hagués pensat en uns termes més integradors cada vegada que s'ha creat una nova figura, un nou servei que també anava a l'escola; llàstima que no s'hagués reflexionat sobre si era més pertinent generar noves estructures, o al contrari, reforçar estructures existents, que així haurien vist incrementat el seu potencial, tant quantitativament com qualitativament.

Perquè la finalitat defensable de la coordinació no justifica,

en la meua opinió, la rotunditat dels mitjans que s'anuncien per assolir-la: generar una superestructura que al menys en part s'assenta sobre la confusió, no sé si interessada o només fruit d'un cert desconeixement, entre professions diferents. Si el text que comentem el llegís algú que no conegués la història recent del nostre país, podria arribar a la conclusió, per exemple, que EAP i CRP han estat desenvolupant tasques similars al llarg d'aquestes dècades, que són serveis semblants. I no és així. Assessorar exigeix un conjunt de competències específiques que han estat sovint objecte d'anàlisi i discussió. És una tasca difícil, delicada, no sempre agraïda; necessària per fomentar l'anàlisi i la millora de la pràctica educativa en els seus diversos nivells. L'aproximació que tradueix l'esborrany de Decret és al meu parer poc sensible a l'especificitat de l'assessorament, i en tradueix una visió unidimensional que molts no compartim.

Un altre tret que em crida poderosament l'atenció és la confiança que semblen dipositar les autoritats educatives en el poder de la normativa per generar actituds, crear cultures i en definitiva per transformar la realitat. Per suposat, això és el que cal buscar; però potser es passa per alt que les normes, en sí, no transformen res; si de cas, posen les condicions per que s'engeguin les dinàmiques que poden comportar alguns canvis. No crec que les condicions que aquesta norma estableix siguin les més adients. Es podrà treballar coordinadament en un servei de 30 o 35 persones? És necessari desdibuixar la identitat dels diferents serveis que han de constituir els SEI, per assegurar-ne la coordinació? No seria més prudent, abans de regirar-ho tot de dalt a baix, provar fórmules que promoguin i facin possible la coordinació des de la idiosincràsia, les funcions i les peculiaritats de cada servei, i que aprofiti allò que cadascun té de propi i de bo?. No estem davant d'un tema que afecti a un col·lectiu més o menys gran i més o menys heterogeni de professionals; afecta el conjunt del sistema educatiu. Cal ser escrupulós i exigent, canviar el que no funcioni adequadament, complementar-ho si convé; però cal fer-ho amb prudència, i sabent cap a on ens dirigim.

Pot ser que "coordinar-se" formi part d'aquell grup de verbs dels quals Pennac diu que admeten malament l'imperatiu (somi-ar, llegir, estimar...). En qualsevol cas, determinades accepcions de la paraula semblen requerir molt més que el reconeixement de la necessitat per concretar-se. I si la bondat de la funció (avançar en la coordinació) sembla fora de dubte, el que no és tan inqüestionable és l'òrgan elegit per assegurar-la. Confiem que les coses no estiguin del tot tancades, i que sigui possible encara reconsiderar els aspectes més preocupants de l'esborrany.

Isabel Solé

Dept. de Psicologia Evolutiva i de l'Educació,
Universitat de Barcelona.

QUÈ NECESSITEN ELS ALUMNES AMB DÈFICIT COGNITIU PER DESENVOLUPAR LA COMUNICACIÓ I EL LENGUATGE DE LA MILLOR MANERA POSSIBLE?

Marfa-José del Rio

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació
Universitat de Barcelona

RESUMEN

Los alumnos con déficit cognitivo necesitan ayudas específicas para poder desarrollar la comunicación y el lenguaje. La idea de que el desarrollo del lenguaje depende del desarrollo cognitivo es sólo una hipótesis teórica, entre otras, que no puede servir de base para dejar a los alumnos con déficit cognitivo sin la mencionada ayuda, esperando que el progreso cognitivo por sí solo, impulse el avance lingüístico. En este artículo se presentan datos, argumentos y opiniones con la intención de que sirvan para la reflexión sobre el papel del sistema escolar en el desarrollo del lenguaje de sus alumnos con déficit intelectual.

ABSTRACT

What do cognitively challenged pupils need in order to develop communication and language in the best possible manner?

Students with cognitive disability need special help in order to develop communication and language. The idea that language development depends upon the cognitive development it is only one theoretical hypothesis among others which cannot be used to deprive cognitively challenged pupils of the needed help, while waiting for the unspecific, and insufficient by itself, cognitive progress to give impetus to language development. In this paper the author presents facts, arguments and opinions with the intent that they may serve to think about the role of the school in the language development of the cognitively challenged student.

INTRODUCCIÓ

Amb aquestes pàgines em proposo aportar idees per a la reflexió sobre l'atenció psico-educativa que necessiten els nens *amb dèficit cognitiu* per tal de desenvolupar al màxim les seves capacitats de comunicació, llenguatge i parla. Per aconseguir aquest propòsit abordaré molt breument la singularitat del desenvolupament psicològic i del llenguatge dels alumnes amb dèficit cognitiu. A continuació tractaré sobre la relació entre el desenvolupament cognitiu i el lingüístic. Aquest punt és important per les implicacions que té en la presa de decisions sobre l'atenció educativa a persones amb trastorns del desenvolupament. La manera com s'entenguin les relacions entre cognició i desenvolupament del llenguatge pot determinar el tipus d'atenció psicopedagògica o específicament logopèdica que s'ofereix a aquests alumnes. Per últim plantejaré algunes qüestions relacionades amb les intervencions adreçades a possibilitar un bon desenvolupament lingüístic i comunicatiu dels alumnes amb dèficit cognitiu.

1. SINGULARITAT DELS ALUMNES AMB DÈFICIT COGNITIU: DESENVOLUPAMENT I LENGUATGE A VOLTES AMB LA TERMINOLOGIA

Encara que el retard mental ha estat de sempre un dels trastorns del desenvolupament més coneguts i comuns a les escoles, encara són freqüents les preguntes relatives a com són aquests infants, què els diferencia d'altres alumnes amb necessitats educatives especials i com es pot esperar que transcorri el seu desenvolupament. Els motius de la desorientació són diversos. Cal recordar que la terminologia emprada per referir-se als alumnes amb dèficit cognitiu ha evolucionat molt ràpidament i això contribueix a la confusió. Actualment denominen al nostre país "deficients cognitius" pràcticament als mateixos alumnes que abans, i encara ara a molts llibres i documents, s'anomenaven alumnes amb retard mental, discapacitat intel·lectual o retard global del desenvolupament. De vegades el diagnòstic és més precís i així per exemple es parla d'alumnes amb Síndrome de Down o microcefàlia. Encara que personalment trobo més adient la tendència a parlar d'alumnes amb discapacitat que no pas de

deficients (per una discussió sobre les implicacions d'un terme o altre es pot consultar Giné, 1999) cal recordar una vegada més que el nom no fa la cosa i que el que és important es conèixer què tenen en comú i què diferencia a aquests alumnes d'altres nens. Cal deixar constància, però, d'aquesta diversitat terminològica per tal que els ensenyants estiguin alertats i puguin orientar-se correctament.

Un altre factor que contribueix a crear confusió és el fet que, des de posicions sens dubte ben intencionades i fins i tot teòricament coherents encara que poc beneficioses pels afectats, s'imposin terminologies que tendeixen a esborrar, al menys semànticament, les diferències, les dificultats o la discapacitat. Així per exemple, quan sobre els paper deixen d'existir alumnes amb necessitats educatives especials amb diagnòstics concrets i tots aquells que realment tenen aquestes necessitats queden automàticament englobats sota termes molt abstractes com ara "diversitat", sense distincions, s'està creant una certa confusió. Aquestes tendències dificulten extraordinàriament una justa i acurada distribució de recursos, sempre tant minsos a l'àmbit de l'educació especial. Per exemple, no són iguals les ajudes que necessita una escola i una mestra en concret que te un nen amb autisme integrat a la seva classe, que una altre que acull a una nena immigrant de llengua no catalana o a un noi de 12 anys amb dificultats específiques i greus per aprendre a llegir.

Característiques dels alumnes amb dèficit cognitiu

Doncs bé, els infants i joves amb dèficit cognitiu són persones amb unes característiques raonablement ben definides i al mateix temps complexes (Lewis, 1991). Per tal d'articular aquesta complexitat actualment és comú (Giné, 1999) fer servir cinc eixos que, considerats conjuntament, permeten el reconeixement i la descripció de la discapacitat intel·lectual (veure Figura 1).

Eix I: Capacitats intel·lectuals
 Eix II: Conducta adaptativa
 Eix III: Participació, interacció i rols socials
 Eix IV: Salut i estat físic
 Eix V: Contextos i consideracions ambientals

Fig.-1 Eixos pel reconeixement i la descripció de la discapacitat intel·lectual. (Associació Psicològica Nord-americana, APA)

No és casualitat que la capacitat intel·lectual (eix I) figuri en primer lloc. La reconeguda definició de l'associació psicològica nord-americana, l'APA, determina que la persona amb una **discapacitat intel·lectual general** obté puntuacions inferiors al promig de la població de la seva edat en tasques cognitives. Generalment s'accepta que un CI de 75 o menys ja és significativament inferior i pot comportar discapacitat. Quant més s'allunyi del promig, més greu serà el dèficit cognitiu i així és freqüent parlar de deficiències de grau baix o lleugeres, mitjanes i profundes. Cada país adapta aquestes convencions amb petites diferències. El mestre que rep a la seva classe un alumne amb dèficit cognitiu hauria de conèixer sempre el grau d'afectació de l'alumne i les seves implicacions.

Però amb la determinació del grau de deficiència intel·lectual, tot i ser molt important, no basta ni per caracteritzar a un alumne amb dèficit cognitiu ni molt menys per organitzar les respostes educatives. A més a més, és necessari considerar altres variables. Avui es creu que per ser considerat deficient cognitiu la persona ha de mostrar limitacions importants en la seva conducta adaptativa (eix II), almenys en dos de les següents àrees: capacitats conceptuals, socials i/o pràctiques (Fig. 2). Segons el que es desprèn d'aquesta figura, les dificultats de llenguatge són **una** de les subàrees que **poden** estar alterades en una persona amb dèficit intel·lectual. Aquest punt és important perquè obre la possibilitat, almenys teòrica, que una persona amb dèficit cognitiu no manifesti al mateix temps problemes del llenguatge. El que és més remarcable encara és que aquestes persones existeixen. És interessant al respecte llegir el llibre de Yamada en el que es presenta molt ben documentat el cas de Laura, una noia de 18 anys amb retard mental de grau mig però amb unes habilitats lingüístiques formals força desenvolupades. Aquest cas, presentat per Rondal al seu article de 1993, i d'altres semblants posen en qüestió la idea segons la qual el llenguatge d'aquests alumnes seria només l'expressió del pensament o conseqüència directa del nivell cognitiu assolit.

Per tant, almenys teòricament, es podria considerar el cas que una persona amb limitacions en el raonament abstracte, la simbolització o la memòria (eix I) però amb una molt bona adaptació al seu medi (eixos II i III) no entrés dins la categoria de discapacitat cognitiva; o bé, que una persona amb dèficit intel·lectual no manifestés alhora problemes específics en l'àrea adaptativa del llenguatge oral.

L'eix III recorda la importància de considerar el grau de participació social de l'alumne amb dèficit cognitiu, és a dir, les seves oportunitats per interactuar significativament amb altres persones, el rol que juga en diferents entorns, el grau d'inclusió social i la seva participació activa en situacions socials variades. Encara que tinguin un mateix grau de deficiència no serà igual l'evolució de dos infants hipotètics, un dels quals formi part d'un esplai, surti a dinar al restaurant amb els seus pares i viatgi durant

les vacances amb els cosins, que un altre que romanguí tancat a casa i no tingui més contacte que amb els companys de l'escola i els seus pares.

Per fer-se una idea completa del perfil i les necessitats, els eixos IV i V recorden que cal tenir en compte també les malalties i l'estat de salut física general de la persona amb dèficit cognitiu, així com les característiques del seu entorn. L'eix V recull els aspectes contextuais i ambientals que envolten a tota persona i que contribueixen a donar-li un paper al seu entorn i prefiguren fins a un cert punt el seu futur, en funció, per exemple del recursos que tingui la comunitat o de les expectatives de la família respecte als fills. Per tant, tampoc no seran iguals les necessitats educatives i la previsió de desenvolupament de dues nenes amb Síndrome de Down, totes dues amb un CI de 65 i tres anys d'edat, si una té molt bona salut (eix IV) i viu amb un entorn social, econòmic i afectiu favorable (eix V) i l'altre té una cardiopatia greu i a més està destinada a viure en una comunitat empobrida, lluny dels serveis bàsics i amb una família que no dona mostres d'afecte ni d'acceptació. Dit en altres paraules: per comprendre les necessitats d'una persona no basta amb conèixer el seu rendiment intel·lectual i les seves capacitats adaptatives, a més és necessari conèixer la seva procedència i el seu entorn: família, grup social i cultural i recursos de què disposen.

Finalment, un altre criteri per la determinació de dèficit cognitiu és que l'aparició d'aquestes dificultats s'ha de produir abans dels 18 anys, durant els anys en què més canvis i progressos es produeixen en el desenvolupament psicològic.

- Habilitats conceptuals: llenguatge, escriptura, lectura, matemàtiques...
- Habilitats socials: comunicació i relacions interpersonals, desenvolupament emocional, autoestima, responsabilitat...
- Habilitats pràctiques: cura d'un mateix, vida diària, joc i oci, feina, ús de recursos comunitaris...

Figura 2 Desglossament de l'Eix II *Conductes adaptatives*, de la definició de dèficit cognitiu segons l'APA.

Amb tot, el que és important de la proposta de l'APA és que contempla **per separat** el desenvolupament cognitiu, al primer eix, i les habilitats comunicatives i lingüístiques, al segon.

Breu recordatori: característiques i evolució del llenguatge dels alumnes amb dèficit cognitiu.

Com és i com es desenvolupa el llenguatge dels infants amb dèficit cognitiu? Què es pot esperar d'ells en aquest àmbit? Ja fa més de 40 anys que s'investiga, s'escriu i divulga profusament sobre aquest tema (Berry, 1977); les persones interessades poden trobar revisions molt completes als llibres de Burakk, Hodapp i Zigler (1998), o de Rondal i Edwards (1996). També a l'article de Rondal, Lambert i col·laboradors, publicat al nostre país al 1988. De tot el que sabem fins al moment, convé recordar aquí en especial algunes idees.

La primera és que **no existeix un perfil únic de desenvolupament del llenguatge en els alumnes amb dèficit cognitiu**, ni tant sols lligat al grau de deficiència intel·lectual. El grau de retard pot ser un primer indicador de com serà el futur desenvolupament del llenguatge: a més retard cognitiu més dificultats previsibles; però no n'és l'únic ni permet determinar

a priori quins seran els punts forts i febles del desenvolupament lingüístic i comunicatiu d'un nen. Entre altres coses perquè l'evolució del llenguatge no depèn només del CI dels infants; és freqüent observar a alumnes amb graus de retard semblants que mostren edats lingüístiques diferents: amb un retard intel·lectual de grau mig, per exemple, un nen amb Síndrome de Down de cinc anys pot tenir un desenvolupament del llenguatge propi d'un nen normal de tres anys mentre una companya seva amb el mateix grau de retard i la mateixa edat pot parlar com un nen de 18 mesos. Infants amb retards semblants poden tenir perfils intralingüístics diferents, velocitats d'evolució del llenguatge diferents i sensibilitat a les estratègies educatives orientades a millorar el seu llenguatge també diferents.

També és cert que la majoria dels individus amb dèficit cognitiu, encara que no tots, **presenten retards del llenguatge en algun moment de la seva evolució** i també (i això és més nou) els infants amb dèficit cognitiu mitjà o lleuger **presenten tota la gamma de trastorns del llenguatge dels infants normals**. És a dir: els alumnes amb dèficit cognitiu presenten dificultats generals i *específiques* del llenguatge i, així, poden patir des d'hipoacusia, a mutisme electiu; des de quequeig a retard fonològic; de problemes pragmàtics a articularis; de problemes auditius fins a semàntics. La relació entre aquests problemes i el dèficit cognitiu no és ni evident ni del tot coneguda. El que sí sembla cada vegada més evident és que els alumnes amb dèficit cognitiu tenen necessitat, i dret, a ser tractats pels seus problemes de llenguatge, tant generals com específics, igual que la resta de la població escolar. No es pot donar per suposat que les patologies del llenguatge deriven simplement del dèficit cognitiu ni que milloraran per sí mateixes a mesura que progressi el seu coneixement del món.

Per últim cal recordar que, a mesura que es van coneixent i diferenciant les diverses síndromes que constitueixen el que avui encara denominem genèricament *discapacitat cognitiva*, **també es van identificant grups sindròmics amb unes característiques pròpies quant al desenvolupament del llenguatge** (Oates i Grayson, 2004). La síndrome de Down és la més coneguda de totes i si ahir es deia, per exemple, que els seus dèficits articularis durarien tota la vida, avui sabem que això és només parcialment cert i que la variabilitat en el desenvolupament del sistema fonològic en aquesta síndrome és tant alta com en la població dita normal. Un alumne amb la síndrome del Cromosoma X Fràgil és molt probable que produeixi una parla difícil d'entendre, amb ecolàlies i perseveracions i que, al mateix temps, mostri un llenguatge receptiu no tant retardat com es podria suposar inicialment. Els alumnes amb síndrome de Williams, per la seva banda, demostren que poden desenvolupar relativament bé els aspectes formals del llenguatge com ara l'articulació i l'organització gramatical, però són molt poc hàbils per a comunicar-se i, per a ells, les adquisicions relatives al significat de les paraules són lentes i difícils. Tots aquests nous coneixements, Rondal i Ling (1997) són importants en la mesura que permeten preveure millor la possible evolució del llenguatge dels **diferents tipus d'alumnes amb dèficit cognitiu** i adaptar les respostes educatives a cada cas amb molta més precisió.

Les implicacions educatives del que acabem d'exposar són evidents: donat que el desenvolupament del llenguatge dels alumnes amb dèficit cognitiu és extraordinàriament variable i depèn d'una gran quantitat de factors i mai d'un únic, la resposta

educativa s'ha d'atendre de la forma el més individualitzada possible i molt ajustada als punts forts individuals i contextuals (facilitat per als contactes socials, bona salut, família amb bona disposició afectiva, etc...) i mancances específiques (grau de dèficit intel·lectual, pèrdua auditiva, poca facilitat per a l'articulació, entorn social desafavorit, etc...). Segons això, quan la resposta educativa per impulsar el desenvolupament del llenguatge no pot ser individualitzada i es planifica, per necessitats dels centre, per exemple, per atendre a grups d'alumnes, les agrupacions s'hauran de fer en funció dels perfils funcionals i evolutius dels alumnes, i no tant sols en funció de l'edat, tipus o el grau de dèficit cognitiu.

2. DESENVOLUPAMENT COGNITIU I DESENVOLUPAMENT LINGÜÍSTIC: UNA RELACIÓ D'INTERDEPENDÈNCIES

Considero que aquesta discussió, que no pretén ser exhaustiva, té rellevància perquè quan es pensa que les dificultats de llenguatge són només degudes al dèficit cognitiu, també es pot pensar que n'hi ha prou amb impulsar aquest últim per a que, com a conseqüència, el llenguatge millori sense cap ajut específic. Argumentaré que tal supòsit és, com a mínim, discutible a nivell teòric i gens fonamentat a la pràctica

Psicologia evolutiva

El desenvolupament psicològic dels infants, segons la psicologia evolutiva, procedeix integrant canvis i progressos en diferents àrees. És cert que el nen que es desenvolupa és un, constitueix una unitat psicològica; ara bé, per comprendre com són aquests processos de canvi sovint s'estudien diferenciant àrees, com ara la cognitiva, la socio-afectiva i emocional, l'àrea de la comunicació i el llenguatge o bé la de psicomotricitat. Segons la meua opinió, és recomanable tenir ben present que el desenvolupament psicològic és un fenomen d'extremada complexitat, en el que conflueixen factors i processos de vegades molt diferents i que al mateix temps interactuen entre ells de forma no del tot coneguda, en una interrelació d'influències mútues. Aquesta idea és la que es pretén representar molt esquemàticament en la figura 3, segons la qual les diferents àrees o dominis del desenvolupament psicològic mantindrien entre ells una **interdependència mútua i multidireccional**, de manera que podem dir que els canvis i fites cognitives poden influenciar o estar en la base de determinats canvis en el llenguatge però també seria certa la idea contrària (del Rio, 2003). Els processos de caire emocional certament també podrien facilitar o dificultar els progressos en l'àrea cognitiva i viceversa. I així successivament. Molt esquemàticament aquesta és la formulació més freqüent dins la psicologia evolutiva o la psicolingüística del desenvolupament: un marc de referència ampli i sensat per prendre decisions sobre l'atenció als infants amb trastorns del desenvolupament, com els que ens ocupen. Donat que el llenguatge no està subordinat unidireccionalment a d'altres aspectes del desenvolupament (Verdugo i Canal, 1986) les conseqüències pràctiques són clares: en el cas d'alumnes amb dèficits en el llenguatge es tracta de potenciar una resposta educativa multidimensional que inclogui tots els aspectes del desenvolupament **sense relegar l'atenció al llenguatge a un paper secundari ni esperar que aquest millori per si sol** com a conseqüència de la intervenció en l'àmbit cognitiu o emocional.

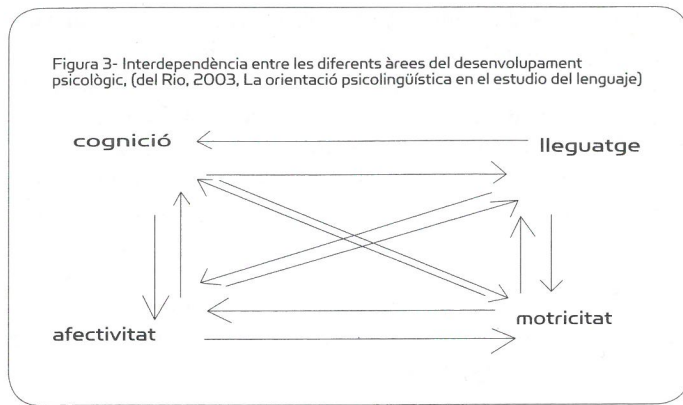


Figura 3 del Rio, M.J. (2003) La orientació psicolingüística en el estudio del lenguaje.

També aquestes disciplines han mostrat que la comunicació i el llenguatge comencen a co-evolucionar des de l'inici de la vida i, per tant, quan hi ha dificultats es pot ajudar al seu desenvolupament **des de l'etapa de l'atenció primerenca**, sense necessitat d'esperar a cap etapa evolutiva posterior suposadament més adient. De fet, l'experiència demostra que els infants amb dèficit cognitiu es beneficien d'un tractament específic de comunicació i llenguatge, tant més com més aviat comença aquest tractament (Lund i Duchamp, 1988; Reichle i Keogh, 1985).

Processos interns i processos interpersonals

Per a la psicologia evolutiva el desenvolupament del llenguatge no es concep només, però també, com una tasca "interna" –de processos intra-personals- de l'infant sinó que implica a tot el seu entorn i les interaccions –processos interpersonals- entre el nen, els seus familiars, mestres i companys (Garton, 1994). **El nen sol i els seus processos cognitius i emocionals interns són imprescindibles però no suficients per activar els mecanismes que possibiliten el desenvolupament del llenguatge.** Cal la participació, com més organitzada millor, dels interlocutors (del Rio, 1997). Aquesta idea portada a la pràctica ha donat com a resultat enfoc per a la intervenció logopèdica de caire funcionals, interactiu i naturalista, amb molt bon resultats amb alumnes amb dèficit cognitiu (Vilaseca y del Rio, 2004).

Arabé, la complexitat del mateix procés de desenvolupament és tant gran que amb freqüència els **investigadors bàsics i teòrics, que no sempre persegueixen els mateixos objectius que els professionals**, centren la seva atenció només en una de les àrees del desenvolupament infantil, la qual cosa és molt fructífera i fins i tot indispensable per a la investigació però pot comportar greus problemes si aquesta "dissecció" s'imposa a la pràctica, donat que fa perdre de vista la globalitat. Pot ser que aleshores apareguin tendències reduccionistes que pretenen que **tot** el desenvolupament psicològic dels infants depèn només d'una d'aquestes àrees o dominis. I així, en un moment donat es pot estendre la idea que tots els canvis psicològics son guiats pel desenvolupament cognitiu; o bé que serien als factors emocionals i afectius els que estarien a la base de qualsevol evolució lingüística, com de vegades sincerament postulen els estudiosos de l'afectivitat. Malgrat el fort arrelament de què puguin gaudir en certs moments idees semblants -i cal dir que les simplificacions teòriques, encara que involuntàries, sempre són benvingudes doncs a primera vista sembla que simplifiquin la

pràctica- els reduccionismes són a la llarga nocius per la mateixa teoria, per les pràctiques basades en elles i, el que és de veritat greu en el cas que ens ocupa, pels infants, subjectes destinataris finals de la atenció psicopedagògica. Caldria més investigació al nostre país sobre intervenció educativa en l'àmbit de la deficiència mental; aquest **tipus d'investigació-intervenció** hauria d'orientar les pràctiques educatives dins aquest àmbit.

Sense llenguatge no progressa l'aprenentatge

Es cert que els infants amb un bon desenvolupament intel·lectual acostumen a mostrar també un millor domini del llenguatge però d'aquest fet no es pot deduir que el primer sigui l'únic responsable del segon (Abbeduto, Evans i Dolan, 2001). Per exemple les persones amb TEL (Trastorn Específic del Llenguatge) tot i mostrar una intel·ligència normal experimenten greus dificultats per aprendre a parlar. Per la seva banda, els infants sords del passat, que ni podien accedir a l'expressió oral ni rebien instrucció per expressar-se amb cap altra sistema simbòlic veien con el seu desenvolupament intel·lectual quedava seriosament compromès. És a dir: sense llenguatge tampoc progressa la cognició i això ens porta a afirmar que les relacions entre l'un i l'altre no són necessàriament de dependència del llenguatge respecte a la cognició **sinó d'interdependència mútua**. El llenguatge depèn en part dels progressos cognitius, però només en part (Chapman, 1998). Per exemple, quan es presenta la consecució d'una "teoria de la ment" com una fita cognitiva del nen prèvia a posteriors canvis en la comunicació s'està apuntant un fet incontrovertible: fins que el nen no construeix - en situacions interactives, per cert- la noció de "persona pensant" és difícil que es comuniqui amb els seus semblants en termes d'igualtat. Però també és indiscutible que els progressos en comunicació i llenguatge són necessaris per que continuï el desenvolupament intel·lectual, doncs **el llenguatge és mediador en els processos d'aprenentatge**. Per tant, el correcte desenvolupament cognitiu dels infants amb dèficit cognitiu depèn també d'una correcta evolució del llenguatge i no només a la inversa. El mateix es pot dir de l'evolució dels afectes i les emocions.

Semàntica i cognició

Una altre manera diferent de presentar les relacions entre la cognició i el llenguatge passa per interpretar que determinades fites de l'evolució del llenguatge infantil són en elles mateixes cognició i només cognició. En aquest cas, les relacions es representen de manera que el llenguatge quedaria englobat dins l'àrea cognitiva, enlloc de dependre'n. Un exemple n'és el desenvolupament semàntic. Què s'està desenvolupant quan el nen aprèn nous conceptes com per exemple noves paraules per designar colors? Es tracta de progressos cognitius o lingüístics? En aquest cas està clar que cognició i aspectes semàntics *semblen* una mateixa cosa i progressen junts. Si un falla, compromet l'evolució de l'altre. Quan a l'escola els infants aprenen conceptes nous necessiten nous signes lingüístics, potser paraules, no només per a designar-los, sinó també per a diferenciar-los, comunicar-los, recordar-los i compartir-los. Què és llenguatge, què és cognició i què és comunicació en aquest cas? La comunicació referencial, és només cognició o es necessita un entorn social i certes habilitats comunicatives per realitzar-se? Aquestes preguntes posen de relleu la interrelació estreta entre al menys tres dominis (cognitiu, afectiu i específicament lingüístic), sobretot quan són els aspectes semàntics del llenguatge els que es posen en primer pla.



L'especificitat de la fonologia i la morfosintàxi

Però el llenguatge no és només semàntica. El nucli diferenciador del llenguatge que el distingeix d'altres comportaments humans és la seva estructura: els sistemes fonològic i gramatical. És allò que Galeote (2002) denomina “*el caràcter autònom de la gramàtica*”. I l'aprenentatge de l'ús del llenguatge estudiat per la pragmàtica tampoc sembla reduïble a processos normalment entesos com a cognitius. L'aprenentatge de la fonologia, la morfologia i la sintaxis recorre uns camins propis i irreductibles a altres dominis i per això avui dia són nombrosos els psicolingüistes que mantenen posicions *modularistes* en quant a l'adquisició del llenguatge. Les posicions modularistes (es pot consultar una breu discussió sobre el tema en el primer capítol del citat text de Galote, 2002 i en Rondal, 1993) mantenen que el funcionament neuro-cognitiu procedeix no com una unitat global – a manera de la vella idea d'un *factor G d'intel·ligència* responsable de tot el comportament intel·lectual- sinó que integra mòduls especialitzats que al mateix temps es connecten entre ells, es complementen i, quan és necessari, es “substitueixen” funcionalment els uns als altres. No estic parlant de “mapes” cerebrals en el sentit de àrees topogràficament delimitades al cervell, sinó de funcionament neurològic i cognitiu. Si el desenvolupament del llenguatge es considera una part del desenvolupament cognitiu s'ha de dir que és una part específica, **un mòdul específicament lingüístic** dins la cognició. Segons aquests arguments, tampoc a l'escola es pot defensar que sigui suficient promoure el desenvolupament cognitiu general per promoure també el desenvolupament del llenguatge. Per impulsar el llenguatge s'han de afavorir, a més, els aprenentatges lligats específicament al coneixement lingüístic.

Els ensenyants estan acostumats a trobar diferències importants en els perfils de desenvolupament i aprenentatges d'alumnes amb dèficit cognitiu; son diferències que es manifesten en àrees curriculars o dominis, com ara la llengua, el coneixement del nombre, habilitats per a la cura d'un mateix, etc..., i que es troben en alumnes amb característiques

altrament molt semblants quant a edat, experiències, un C.I. molt semblant, i fins i tot una mateixa síndrome. Quan això es comprova és quan es fa més evident la pertinència de teories com la de la modularitat. I és que les relacions entre els àmbits i les àrees del desenvolupament i l'aprenentatge, com diem a l'inici, són complexes i mai unidireccionals. Es pot mantenir que el desenvolupament del llenguatge forma part del desenvolupament cognitiu, però aleshores s'ha d'explicar que la cognició està composta per molt dominis – mòduls- diferents, uns dels quals és el lingüístic i que aquest domini és específic: és **el domini del coneixement lingüístic, amb continguts, regles i estratègies d'aprenentatge pròpies.**

Interacció i desenvolupament del llenguatge

En definitiva, no tota l'adquisició del llenguatge depèn de processos cognitius generals. En referència als processos interactius i sense necessitat de subscriure totalment les teories vigotskianes o funcionals, la majoria de psicolingüistes accepten avui que les interaccions quotidianes, el llenguatge adreçat al nen i l' *input* lingüístic *adaptat* juguen un paper decisiu en l'activació dels processos interns de construcció de coneixement lingüístic dels infants. Doncs bé, tot sembla indicar que els infants amb dèficit cognitiu mitjà i/o lleuger **no es beneficien suficientment de les interaccions quotidianes espontànies per desenvolupar la comunicació i el llenguatge** (Dockrell i McShane, 1997). Com ja va argumentar fa molt de temps Fenn (1977), els alumnes amb dèficit cognitiu no es beneficien igual que els seus companys d' “un ambient enriquit lingüísticament, experiencialment...”. Dit d'una altra manera, les interaccions quotidianes dels alumnes amb dèficit cognitiu i els seus interlocutors no són per definició les òptimes per tal que aquests alumnes, justament ells, se n'aprofitin de manera suficient, com per desenvolupar de manera òptima el seu llenguatge. Per diverses raons; perquè els interlocutors –pares, mestres i companys- de comunicadors molt incompetents - infants amb dèficit cognitiu- no s'ajusten de manera tan precisa i es perd qualitat en la interacció (Kaiser i col·laboradores, 2001). I és que, per desenvolupar el llenguatge, els alumnes amb dèficit cognitiu

necessiten més pràctica, més assaigs, més suports durant més temps i suports diferents que els companys de igual edat. Com a conseqüència, no es pot afirmar que les interaccions quotidianes a l'aula, sense més, siguin suficients per tal que aquests nens i nenes donin tot el que podrien donar per ells mateixos quant a aprendre a parlar i a comunicar-se com els seus companys (Rees, 1986). Necessiten més ajuda específicament lingüística, més interaccions individualitzades, planificades i molt més ajustades a les seves necessitats, capacitats i interessos.

En qualsevol cas, el “coneixement del món” és important però no suficient per garantir el desenvolupament del llenguatge ni en els alumnes amb dèficit cognitiu ni en cap altre. Les ràpides consideracions teòriques que acabo d'exposar així com l'experiència clínica i educativa posen de relleu que el nivell de desenvolupament del llenguatge del infants amb dèficit cognitiu (i dels altres) no és una mera conseqüència del seu desenvolupament cognitiu general. En el desenvolupament del llenguatge intervenen processos psicològics complexos de caràcter tant intra-personals com interpersonals, de naturalesa sensorial, interactiva, afectiva, cognitiva i social i per tant les respostes educatives orientades a millorar la capacitat de comunicació del alumnes amb dèficit cognitiu ho han de tenir en compte.

3. IMPULSAR EL DESENVOLUPAMENT LINGÜÍSTIC D'ELS ALUMNES AMB DÈFICIT COGNITIU

L'ajuda específica

Els alumnes amb dèficit cognitiu, per tal de desenvolupar al màxim les seves capacitats comunicatives i lingüístiques, necessiten ajuda psico-educativa *específica*, precoç i duradora. Així ho resumeixen Kaiser, Hester y McDuffie (2001): “El procés de desenvolupament de la comunicació dels nens amb trastorns del desenvolupament ... necessita una instrucció específica com a suport pel mateix procés de desenvolupament” (*The process of communication development in children with developmental disabilities ... needs for specific instruction for support the developmental process*).

Específica en aquest cas vol dir:

- centrada en l'àmbit específic de la comunicació i el llenguatge, i no només en altres àrees del desenvolupament, com ara la cognitiva o l'afectiva
- adaptada a l'alumne concret en quant a la modalitat formal emprada, i no només orientada a la comunicació oral; ha de possibilitar que cada alumne disposi d'un mitjà de comunicació adequat a les seves possibilitats, sigui llengua oral, signes manuals, símbols gràfics o ajuts tècnics per a la comunicació
- derivada de l'anàlisi dels perfils d'execució individual lingüístic de cada alumne i també del seu nivell global de desenvolupament psicològic
- orientada prioritàriament a millorar les competències de comunicació interpersonal per mitjans lingüístics
- comprensiva de tots els components del llenguatge, és a dir: que atengui al desenvolupament fonològic i morfosintàctic o als seus equivalents, al desenvolupament semàntic i al pragmàtic de manera harmònica i interrelacionada
- respectuosa amb les necessitats reals de comunicació de l'alumne amb els seus familiars i coneguts en els contextos quotidians, i no només centrada en les necessitats de l'escola o el centre.

Amb el terme **precoç** es vol recordar que l'ajut pot

començar durant els primers anys de la vida (Aimard i Abadie, 1992) i *que hauria de començar tant aviat com sigui possible*; i **duradora** significa que aquests alumnes poden necessitar ajuda per millorar la seva expressió al llarg de molts anys, si bé no sempre amb els mateixos objectius ni intensitat. D'altra banda això és el que reben el seus companys “normals”: ensenyament de llengua al llarg de tota l'escolaritat.

Als països més desenvolupats és una pràctica establerta donar suport específic al desenvolupament del llenguatge dels infants diagnosticats amb deficiència mental des de les primeres edats. L'ordenació jurídica del nostre país estableix que tots els alumnes tenen dret a rebre ajuda educativa per tal de desenvolupar-se de la manera més completa possible. El sistema escolar en el seu conjunt -centres, equips Psicopedagògics, serveis especialitzats en audició i llenguatge, etc.- és qui té l'encàrrec de vetllar pel dret dels alumnes a rebre aquesta atenció educativa. Però la demanda concreta recau cada vegada més sovint sobre les espatlles, ja prou carregades, dels mestres i tutors d'aula ordinària. Davant d'aquesta situació, la pregunta que molts mestres es fan a sí mateixos, i traslladen als logopedes i serveis psicopedagògics, és: **què hem de fer? com ho fem?**. La resposta no és senzilla i tal com està plantejada potser ni tant sols es pot contestar directament des de la psicopedagogia, la psicologia del llenguatge o la logopèdia, ja que la pregunta està formulada des de les necessitats organitzatives del sistema escolar, però no des de les necessitats dels alumnes. Els alumnes necessiten ajuda educativa, però no que siguin necessàriament els mestres de l'aula qui la proveeixin. La qüestió que s'ha de respondre primer és: **què necessita aquest alumne amb dèficit cognitiu per tal que la seva capacitat de comunicació i de expressió lingüística arribi a ser la millor possible?** I després correspon a les administracions vetllar per tal que l'alumne rebi aquesta ajuda. És molt probable que durant certs períodes necessiti atenció individualitzada que difícilment poden proveir els mestres dins l'aula. Argumentar que el nen està millor a l'aula ordinària perquè d'aquesta manera no se sent diferent, és simplement ignorar que l'alumne se sent molt més diferent a mesura que passen els cursos i la distància entre la seva capacitat per expressar-se i la dels seus companys és cada vegada més gran; llavors sí que pateix la seva autoestima!

Per tant, com a professionals de l'educació, parlem primer de què i com s'ha d'ensenyar, quins són els continguts específics i les estratègies més adients per a impulsar la competència comunicativa i lingüística dels alumnes amb dèficit cognitiu a l'escola. Haurem de plantejar-nos després quines són les condicions formatives i organitzatives òptimes per tal de dur a terme els objectius abans delimitats, per exemple l'emplaçament, l'horari, el calendari i la persona més adient per dur a terme la intervenció; junt amb altres agents socials i educatius; en tercer lloc, analitzarem què és el que la realitat permet fer. Les limitacions pràctiques, malauradament, juguen un paper massa important a l'hora de prendre aquestes decisions i els professionals no sempre poden triar les opcions millors per a l'alumne, però això no vol dir que se n'oblidin o les amaguin. Per al psicopedagog, el mestre o el logopeda és el moment de “negociar” amb un mateix i amb les condicions de treball reals per arribar fins allà on permetin les circumstàncies. Sense oblidar, però, que en aquesta feina d'acomodació a la realitat els professionals no estan sols: els pares tenen sempre el dret de saber què és el que necessita realment el seu fill més enllà del

que l'administració li pugui oferir i decidir, si poden, alternatives o reclamar si així ho creuen oportú.

Com decidir què cal ensenyar?

Per tal d'impulsar el llenguatge s'ha d'ensenyar llenguatge (Dokrell i McShane, 1997) tant productiu com receptiu, combinant aspectes fonològics, morfosintàctics, semàntics i pragmàtics (Goodman, 1990). Per tal d'esbrinar quins seran els **continguts concrets** que s'han d'incloure en un pla d'intervenció es necessita conèixer el **perfil d'execució funcional** de l'alumne, és a dir, els nivells assolits fins al moment en els diferents components del llenguatge i la comunicació. Per això primer de tot cal dur a terme una **anàlisi individual i contextual** (Font, 2005) que tingui en consideració:

a) Els nivells assolits fins al moment en els aspectes de forma, contingut i ús del llenguatge, tant en producció com expressió. Aquest és el primer i més important dels indicadors per a planificar els objectius de la intervenció.

b) Les característiques dels contextos de desenvolupament lingüístic i comunicatiu, per exemple:

- les habilitats per impulsar el llenguatge de forma natural dels adults que interactuen

- habitualment amb el nen a casa i a l'escola

- la situació afectiva a casa

- la quantitat i qualitat de les oportunitats que té el nen per interactuar de manera significativa i independent

- la naturalesa i l'impacte d'un possible contacte amb diferents llengües

- les expectatives de pares i mestres

- el nivell de cooperació dels adults de l'escola i de la família

c) La situació general i les necessitats de l'infant en altres àrees, com ara:

- capacitat intel·lectual i nivell de desenvolupament social i afectiu

- potencials per aprendre

- necessitats més urgents de comunicació segons, entre d'altres variables, la seva edat cronològica i els seus interessos

- nivell general de salut, i, molt important en aquests alumnes, d'audició.

L'anàlisi detinguda de **totes aquestes dades** és la guia per a decidir objectius de intervenció en l'àrea de comunicació i llenguatge que siguin ajustats, concrets, realistes i limitats en número i en temps.

Com ensenyar?

Hi ha diferents tipus o models d'intervenció possibles i provats com efectius: del més instruccional al més naturalista; de l'actuació a partir del currículum ordinari a la implementació d'una adaptació curricular individualitzada; de la intervenció directa amb el alumne a la naturalista mediada a través d'interlocutors (del Rio, Vilaseca i Gràcia, 1997; V.V.A.A., 2002). La feina del professional consisteix en seleccionar un enfocament o un altre -o una combinació donat que no són excloents- tenint en compte, en primer lloc, l'alumne i el seu moment evolutiu i perfil d'execució lingüística.

Els procediments i els resultats d'una intervenció queden fortament condicionats per l'emplaçament previst. Aquests alumnes passen per moments en els quals el que necessiten és

una "empenta" molt forta per tal que puguin incorporar, per exemple, nous coneixements i habilitats fonològiques. Es requereix llavors la intervenció d'una persona molt especialitzada -per exemple: un/a logopeda-. És el moment de treballar en un lloc tranquil, on l'alumne es pugui concentrar durant espais de temps curts i freqüents. Díficilment podrà la logopeda fer aquesta feina envoltada de tot un grup de nens a l'aula gran i difícilment podrà exigir-se d'una mestra d'aula ordinària que tingui la competència necessària per fer un treball d'aquest estil. No pot col·laborar doncs la mestra en aquesta feina? Efectivament, és possible i desitjable (Goldstein, 2004; Acosta, 2005) fer actuacions educatives molt efectives a l'aula ordinària, des d'una perspectiva com la de l'escola inclusiva, per exemple. La mestra és un agent molt important, igual que la família, com a participant actiu en situacions d'ensenyament i aprenentatge del llenguatge. En el cas d'alumnes amb dèficit cognitiu el seu paper és fonamental en l'avaluació, la generalització, el manteniment, l'expansió, la contextualització i la pràctica dels nous aprenentatges sobre llenguatge que va fent l'alumne.

Però per dur a terme activitats efectives dins l'aula ordinària encaminades a millorar el llenguatge d'un alumne amb dèficit cognitiu al mateix temps que es treballa amb tot el grup s'han de complir certs requisits, entre els quals:

- s'han de preveure espais i temps de trobada dels professionals implicats per compartir informació i per planificar; els mestres no sempre disposen d'informació suficient sobre l'alumne

- ha d'existir una planificació i temporalització molt acurada de la intervenció, consensuada entre tots els professionals i la família, que doni sentit a cada activitat o seqüència concreta d'ensenyament,

- la planificació d'objectius i continguts ha de ser molt ajustada a l'alumne, és a dir, s'ha de basar en el perfil d'execució individual i l'anàlisi que s'ha mencionat en els paràgrafs anteriors,

- el mestre que la dugui a terme ha de tenir coneixements i experiència en l'ús de procediments d'ensenyament específicament adreçats a optimitzar el desenvolupament d'aspectes concrets de la comunicació i el llenguatge (Sánchez-Cano, 1995).

Si es donen aquestes condicions, la intervenció podria ser duta a terme, en alguns casos, per mestres d'aula ordinària o de suport (Sánchez-Cano i del Rio, 1995) però serà molt difícil que l'actuació educativa tingui resultats si aquests professionals no disposen de la formació necessària o no tenen temps ni lloc per articular una autèntica col·laboració amb logopedes, psicopedagogs o psicòlegs especialistes en comunicació i llenguatge. Tal com ja he dit més amunt, l'alumne amb dèficit cognitiu necessita, per aprendre, suports intencius, variats i diferenciats respecte als companys; necessita més assaigs i una gestió especial del ritme educatiu. A l'article ja citat de Kàiser i les seves col·laboradores (2001), a l'apartat on tracten del paper dels adults en el desenvolupament del llenguatge indiquen molt clarament la necessitat "d'un ajust molt més fi entre adult i nen" (*the precision of fit between adult and child*) quan es tracta d'impulsar el llenguatge dels nens amb trastorns del desenvolupament. L'adult que li ensenya ha de tenir a més un coneixement en profunditat de l'evolució normal de cadascun dels components del llenguatge: fonologia, morfosintaxi, semàntica i pragmàtica. En cas que no la tingui, i aquesta és la situació més freqüent avui dia en el nostre entorn, el procés de preparació, de supervisió i revisió del pla de treball amb un col·laborador especialista ha de ser molt estret (Urquia y del Rio, 1995).

Tot això comporta molt de temps i una important feina de col·laboració entre diferents persones, entre les quals es troba la família. Sota la coordinació d'algú, molt probablement el psicopedagog, que es faci responsable de la col·laboració efectiva i la bona marxa del pla, han de decidir conjuntament com dur a terme tota una sèrie de tasques educatives:

- a) establir qui és **responsable** i coordinador del procés davant de la família
- b) recollir informació i fer **avaluacions** inicials i periòdiques
- c) determinar **objectius** comunicatius i lingüístics en termes de coneixements, habilitats i actituds de l'alumne, que siguin clars, funcionals, realistes, consensuats i avaluables
- d) dissenyar i posar en pràctica activitats comunicatives amb **procediments** i suports específics per tal d'aconseguir els resultats previstos
- e) dissenyar i posar en pràctica activitats de **generalització i manteniment**
- f) preveure i revisar un **calendari** d'actuacions a curt, mig i llarg termini
- g) fer **revisions** periòdiques i conjuntes de la marxa del pla d'actuació.

En definitiva, els alumnes necessiten també professionals ben preparats, coneixedors de les particularitats de l'adquisició del llenguatge dels alumnes amb dèficit cognitiu, competents pel que respecta a la implementació de intervencions adreçades a aquesta població i amb unes condicions de treball – espais i temps- que els permeti realitzar la seva feina adequadament.

CONCLUSIONS

El curs del desenvolupament del llenguatge dels alumnes amb dèficit cognitiu es caracteritza per una ampla variabilitat inter-individual. Les característiques cognitives de l'infant amb dèficit cognitiu són només un dels factors que influeixen en la seva capacitat per aprendre a usar llenguatge, però no constitueixen l'únic factor de canvi; avui es reconeix també com a decisiu el paper que hi juguen altres tipus de factors de caire social o interpersonal, com ara el manteniment d'atenció conjunta, l'ajust del llenguatge que l'adult adreça al nen, la disponibilitat emocional i l'ús per part de l'adult d'estratègies implícitament o explícitament educatives així com les oportunitats que es dona al nen d'interactuar significativament amb interlocutors que saben ajustar-se durant la interacció.

D'altra banda, si no s'ajuda des de ben aviat l'alumne amb dèficit cognitiu a desenvolupar la comunicació i llenguatge es va endarrerint el seu desenvolupament cognitiu, comunicatiu, interpersonal i afectiu, a més de l'acadèmic. A mesura que passa el temps sense intervenir, augmenten els riscos i els efectes nocius de la inacció. Segons la psicologia evolutiva i la psicolingüística del desenvolupament, la comunicació precursora del llenguatge s'inicia en els primers mesos de vida i, d'altra banda, les relacions entre cognició i llenguatge no són de dependència ni unidireccionals, sinó d'influències mútues. Per tant, en primer lloc, no hi ha cap motiu, des del punt de vista de les necessitats de nen, de posposar la intervenció en comunicació i llenguatge fins a assolir cap fita o edat especial. El benefici de la intervenció és més gran quan més aviat comença. I en segon lloc: l'ajuda pel desenvolupament del llenguatge no pot

reduir-se a l'ajuda per al desenvolupament purament cognitiu ni afectiu. Ni tampoc pot ser un procés merament intuïtiu. Ha de ser específica del domini comunicatiu i lingüístic i ha de ser planificada i supervisada per professionals coneixedors de les especificitats del domini i del tipus d'alumne. En aquest procés es molt important el paper dels mestres d'aula ordinària, i de la família sempre i quan existeixi una bona preparació del mestre i una bona planificació col·laborativa amb els equips de suport amb algú que es responsabilitzi i segueixi el procés, com ara el psicopedagog. En molts centres escolars s'haurien de dur a terme activitats formatives per tal que els mestres d'aula ordinària poguessin efectivament donar el suport específic necessari.

Quant als continguts de la intervenció, han de basar-se en l'anàlisi del perfil d'execució obtinguts per l'alumne en una bona exploració professional i, necessàriament, han de fer referència a aspectes de fonologia, morfosintaxi, continguts semàntics i, sobre tot, pragmàtics, a més de contextuals. Els procediments poden ser instruccionals i/o naturalistes depenent del moment evolutiu, del context i d'altres factors. Justament el paper del professional consisteix en triar els més adequats en cada moment i circumstància. Cal recordar que els diferents procediments o mètodes gairebé mai són incompatibles entre si, sinó complementaris.

En definitiva, proporcionar el suport educatiu necessari per promoure el desenvolupament comunicatiu i lingüístic dels nens amb dèficit cognitiu és una tasca complexa, però la complexitat no pot fer oblidar que els alumnes necessiten i tenen dret a aquest ajut i que per ser efectiva, l'ajuda educativa ha de reunir certes condicions de qualitat, intensitat, especificitat i individualització.

Referències bibliogràfiques:

- Abbeduto, L, Evans J, i Dolan, T. (2001) Theoretical perspectives on language and communication problems in mental retardation and developmental disabilities. *Mental Retardation and Development Disabilities Research Review*. 7 (1), 45-55.
- Acosta, V. (2005) Evaluación, intervención e investigación en las dificultades de lenguaje en contextos inclusivos. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 25 (4), 148-161.
- Aimard, P. y Abadie, C. (1992) Intervención precoz en los trastornos de comunicación en el niño. Barcelona: Masson.
- Berry, P. (ed.) (1977) *Language and communication in the mentally handicapped*. London: Edward Arnold.
- Burakk, J. A; Hodapp, R.M. i Zigler, P. (1998) *Handbook of mental retardation and development*. New York: Cambridge University Press.
- Chapman, R.S. (1998). Language and cognitive development in children and adolescents with Down syndrome. In J. F. Miller, L. A. Leavitt i M. Leddy (Eds.), *Communication development in children with Down syndrome*. Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Dockrell, J. i McShane, J. (1997) *Dificultades de aprendizaje en la infancia: un enfoque cognitivo*. Barcelona: Paidós.
- Fenn, G. (1977). *Against enriched environment*, a P. Berry, *The language and communication in the mentally handicapped*. London: Edward Arnold.
- Font, J. (2005) *La evaluación del alumnado con retraso mental*. A M. Sánchez-Cano i J. Bonals (eds.) *La evaluación*

- psicopedagógica. Barcelona: Graó.
- Galeote, M. (2002) Adquisición del lenguaje: problemas, investigación y perspectivas. Madrid: Pirámide.
- Garton, A. (1994) Interacción y desarrollo del lenguaje y la cognición. Barcelona: Paidós.
- Giné, C. (ed.) (1999) Trastornos del desenvolviment i necessitats educatives especials. Barcelona: EDIUOC. (Retard mental, pàgs 19 a 108)
- Goldstein, P. (2004) Helping young children with special needs develop vocabulary. *Early Childhood Education Journal*, 32 (1), 39-43.
- Goodman, K. (1990) El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. 3, 77-91.
- Kaiser, A. P.; Hester, P.P. y McDuffie, A. S. (2001) Supporting communication development in young children with developmental disabilities. *Mental retardation and developmental disabilities: Research Reviews*. 7, 143-150.
- Lewis, V. (1991) Desarrollo y déficit. Barcelona: Paidós (Caps. 1, 5, 7 i 8).
- Oates, J. i Grayson, A. (2004) Cognitive and language development in children. Oxford: Blackwell.
- Rees, N. (1986) Pragmática del lenguaje, en B.L. Schiefelbusch (ed.) *Bases de la intervencion del lenguaje*. Madrid: Alhambra.
- Reichle, J. i Keogh, W.J. (1985) Communication intervention: a selective review of what, when, and how to teach, en S.F. Warren i P. Rogers-Warren (eds.) *Teaching functional language*. Austin, TX: Pro-Ed.
- del Rio, M.J. (1997) Factores interpersonales y desarrollo del lenguaje en personas con necesidades educativas especiales, en M.J. del Rio (ed.) (1997) *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades educativas especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- del Rio, M.J.; Vilaseca, R.M. i Gràcia, M. (1997) La interacción y el desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con deficiencia mental, en M.J. del Rio (ed.) (1997) *Lenguaje y comunicación en personas con necesidades educativas especiales*. Barcelona: Martínez Roca.
- del Rio, M.J. (2003) La orientación psicolingüística en el estudio del lenguaje, en V. Acosta y A. Moreno, *Dificultades de lenguaje e inclusión educativa*. Barcelona: Ars Médica.
- Rondal, J.A.; Lambert, J.L.; Chipman, H. H. i Pastourieux, F. (1988) Retraso mental, en J. A. Rondal i X. Seron (eds.) *Trastornos del lenguaje II*, Barcelona: Paidós.
- Rondal, J.A. (1993) Modularidad del lenguaje. Datos, teorías e implicaciones terapéuticas. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, 13 (1), 14-22.
- Rondal, J.A. i Edwards, S. (1996) *Language in Mental Retardation*. Londres: Wiley.
- Rondal, J.A. i Ling, D. (1997) Interacciones verbales adulto-niño y construcción del lenguaje: El problema del *feedback*. *Revista de Logopedia, Fonología y Audiología*, vol.XVII, (1) 11-20.
- Sánchez-Cano, M. (1995) Hablemos claro. Estrategias de ayuda para la comunicación y el desarrollo lingüístico de los alumnos extranjeros, *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 6, 117-128.
- Sánchez-Cano, M. y del Rio, M.J. (1995) La interacción en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. 3, 24-31.
- Urquía, B. y del Rio, M.J. (1999) Interacció a l'aula especial i adquisició del llenguatge d'una nena amb Síndrome de Down. *Suports: Revista catalana d'educació especial i atenció a la diversitat*., 3, 3, 66-75.
- V.V.A.A. (2002) Jocs i activitats per assolir el curriculum de l'etapa infantil de l'Escola Taiga. Barcelona: Icaria Editorial.
- Verdugo, M. A. i Canal, R. (1986) Procesos cognitivos en las personas con retraso mental. A: M. A. Verdugo. *Las personas con retraso mental*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- Vilaseca, R.M. y del Rio, M.J. (2004) Language acquisition by children with Down syndrome: a naturalistic approach to assisting language acquisition. *Child Language Teaching and Therapy*, 20,2, 163-180.

Correspondència amb l'autora: *Maria-José del Rio*.
 Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Universitat de Barcelona. E-mail: mjdelrio@ub.edu



BENESTAR DOCENT

Maria Pau González Gómez de Olmedo

Membre del Grup d'Investigació en Estrès i Salut (GIES). Unitat de Psicologia Bàsica del Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació de la UAB
Membre dels equips Cuidem-nos i de Competència Social de l'ICE de la UAB

RESUMEN "Bienestar docente"

En los centros educativos encontramos un reflejo de las diferentes realidades presentes en la sociedad. Esta diversidad genera una lógica discrepancia de intereses que no siempre es fácil de gestionar. Todos los protagonistas que conviven en el ámbito educativo interactúan entre sí constantemente. Como en todo sistema, las modificaciones de cualquier elemento repercuten en los demás. Nuestra forma de pensar no siempre contempla esta realidad variada e interdependiente y las estrategias para afrontar las dificultades pueden tener "efectos secundarios" no deseados.

Queremos, necesitamos, sentirnos bien; saludables. Disfrutar del día a día. Los seres vivos siempre han luchado por su supervivencia ante los retos cotidianos con dos formas de respuesta: el afrontamiento o la huida, la famosa fórmula de "fight or fly". La inteligencia, en sentido adaptativo y vital, conlleva saber hacer la elección correcta. Y si ésta es la de afrontar el reto, hay que saber elegir los recursos y la forma que nos permita hacerlo con éxito.

ABSTRACT "Well-being in our schools"

Our schools reflect the different realities present in our society. This diversity generates discrepancies that are not, at times, easily managed. All the different players in the educational environment are constantly interacting among themselves; and, as is the case with all systems, modifications to one element affect the others. Our habitual ways of thinking do not always include this interdependent and varied reality, and our strategies to resolve these difficulties, therefore, can have undesirable side effects. Our well-being is not only a wish, but also a need. We want to enjoy our daily life. As humans, our way of assuring our survival when faced with daily challenges has been the practice of "fight or flight". Intelligence, in the adaptive vital sense, implies knowing which of these options to choose. When the appropriate choice is to confront the challenge, we must know how to correctly choose the resources and methods to be successful.

Si alguna institució reflecteix la composició diversa de la nostra societat és sense dubte l'escola. A l'escola ens trobem amb tot un univers de diferents realitats i situacions que, en la mida que són vida, generen discrepància d'interessos i situacions que no sempre són fàcils de gestionar.

Els protagonistes d'aquesta realitat interactuen entre si constantment i, com en tot sistema, les modificacions de qualsevol dels elements tenen repercussions en els altres. Alumnes, personal docent, personal no docent, pares i mares, tots ells en el marc d'una organització que té una determinada cultura, una determinada forma de fer les coses, unes normes que no sempre són explícites; sota el paraigua de l'Administració que, obviament, també condiciona el resultat. Però, encara hi ha més, el sistema no acaba aquí. Tot això existeix en un lloc concret, en una societat determinada, en un moment específic de la realitat global.

La manera en que pensem en la realitat que ens envolta, sovint no contempla aquesta realitat variada i interdependent. És per això que, de vegades, les estratègies que posem en marxa per a afrontar les dificultats del dia a dia, per a gestionar els conflictes, per a tractar de millorar algunes situacions de malestar, poden tenir alguns "efectes secundaris" no desitjats.

Volem, necessitem, sentir-nos bé, saludables, gaudir del dia a dia. Hi ha una definició de l'Organització Mundial de la Salut que entén la salut com "la capacitat de desenvolupar el propi potencial personal i respondre de forma positiva als reptes de l'ambient"[1]. I, curiosament, hi ha educadors que entenen la seva tasca com el procés d'acompanyar en el desenvolupament de la capacitat d'aplicar les millors estratègies disponibles per a sobreviure en un món ple de dificultats, incerteses i oportunitats sense precedents"[2].

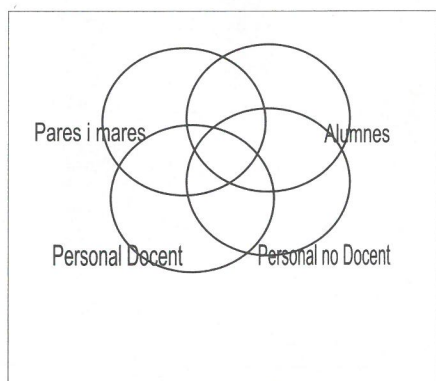
Clarament aquests dos conceptes, entesos de forma tan semblant, ens estan parlant del procés de viure. I no pas de viure sols, sinó de viure en relació, amb els altres i amb el medi. Un plantejament de la salut i de l'educació que ens situa en una dimensió global, ecològica, adaptativa.

Des de que el món és món, els éssers vius han lluitat per la seva supervivència davant els reptes quotidians amb dues formes de resposta: l'afrontament o la fugida, la famosa fórmula de "fight or fly". La intel·ligència, en sentit adaptatiu i vital, comporta saber fer l'elecció correcta i si, en una determinada situació, aquesta és la d'afrontament, cal saber triar els recursos i la forma que ens permeti poder-ho fer de forma efectiva.

Si hi ha un procés de benestar-malestar que es relacioni íntimament amb aquesta capacitat de resposta de les persones davant les demandes que ens planteja la vida, és el conjunt de causes, sensacions i símptomes al que denominem estrès, que posa de manifest les complexes relacions que existeixen entre la biologia, les emocions i l'entorn.

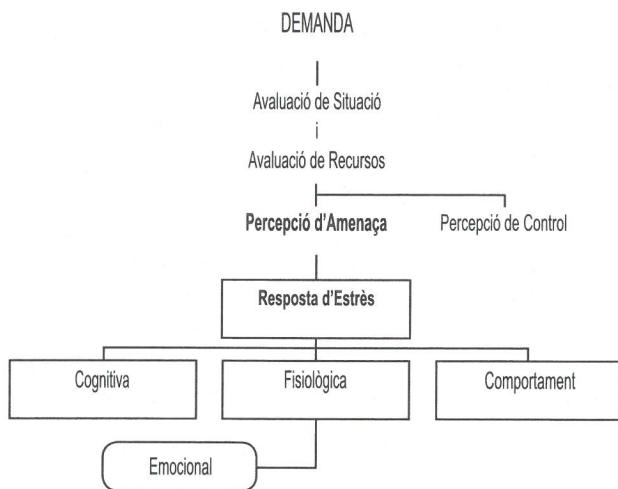
Encara que quan parlem d'estrès fem una interpretació negativa del terme, la resposta d'activació que està en la base del procés de l'estrès, ha estat preparada al llarg de mil·lenis per a fer front a importants perills de la integritat física als quals estavem exposats segles enrere. Consisteix en la feina

CONTEXT SOCIAL



que efectua el nostre savi organisme per a restablir l'equilibri òptim davant qualsevol element capaç de preturbar-ho com, per exemple, l'atac d'un animal carnívor. Per tant, no només podem dir que aquesta resposta d'activació no és negativa, sinó que podem afirmar que, sense ella, no existiria avui l'espècie humana[3].

Avui els homes i dones ja no estem habitualment en perill de ser devorats per un altre animal. Hem avançat molt i hem estat capaços de desenvolupar molts recursos que han posat molta distància entre les característiques de la nostra espècie i les altres. Però, aquesta capacitat d'interpretació de la realitat, de pensament, de creativitat i d'anticipació intel·ligent també fa que, sovint, posem en marxa la nostra resposta d'activació defensiva davant situacions que no posen en perill la salut d'altres mamífers: els pensaments i sentiments que tinguem davant un exàmen, la pèrdua d'una feina, del trasllat a una nova ciutat, un viatge inesperat...en definitiva, davant tot allò que, en un moment donat, interpretem com amenaçant, disparem la mateixa resposta fisiològica que despertava la visita d'un ferotge depredador a la cova dels nostres avantpassats. Fins i tot som prou "intel·ligents" com per a activar la resposta defensiva davant pensaments d'hipotètic perill, que potser només són reals en la nostra ment.



Així doncs, veiem com l'estrès no està determinat només pel fet objectiu i els recursos externs, sinó que també té a veure amb la forma en que percebem aquest fet, amb els missatges que ens donem a nosaltres mateixos, amb allò que sentim, amb el que pensem que som capaços de fer i, obviament, amb el que en definitiva fem per a controlar la situació. Entre la demanda o el repte que es planteja i l'efecte, resposta, existeixen unes variables personals que intervenen de forma decisiva en que aquesta resposta sigui més o menys negativa[4].

Quan durant una temporada llarga ens enfrontem a demandes massa agressives, que superen la nostra capacitat de resposta, o que pensem que la superen, la nostra fisiologia, activada repetidament i cronificada la resposta, esdevé un procés molt negatiu pel nostre organisme que dona la veu d'alerta amb tot un seguit de símptomes físics i psíquics que no sempre som capaços d'escoltar.

Començava aquest article tot definint el centre educatiu com un escenari de vida. Els nostres centres de treball esdevenen escenaris primordials de situacions íntimament relacionades amb la salut i el benestar. En aquest context apareixen, de forma

lògica i habitual demandes de diferent naturalesa.

Passem moltes hores a la feina i, en el cas de la feina educativa, aquestes hores estan marcades per un forta exigència emocional. Estem sempre "en directe", constantment hem de reaccionar a situacions per les que no existeix un manual d'instruccions, ni una guia de solucions. I la matèria prima amb la que treballem són persones. Alumnes, companys, famílies, societat ...que sempre esperen alguna cosa de nosaltres, que tenen expectatives, sovint exigents i poc realistes, del que els educadors poden aconseguir amb la seva única actuació.

És humà. També ells i elles estan habituats a percebre la realitat i a pensar de forma fragmentada. És humà. També ells i elles, com de vegades fem nosaltres, busquen la solució només en allò que han de canviar els altres per a que les coses funcionin. És humà, però no és realista, ni pràctic, ni intel·ligent.

Obviament és sensat i intel·ligent saber que no tot està en les nostres mans, però és indispensable reconèixer que també hi ha moltes coses que si podem i hem de fer. Que si volem millorar la nostra realitat quotidiana, haurem d'atacar des de diferents fronts, "pensar globalment i actuar localment", posar l'èmfasi en els recursos d'actuació que tenim. Aquests obviament, han d'incloure la identificació d'allò que no funciona i la petició dels recursos necessaris per a canviar la situació. Però tots i totes hem de tenir molt clar que, només amb allò que "han de fer els altres", els recursos externs, no hi ha prou per a fer front a la complexa, apasionant...i conflictiva realitat del món educatiu d'avui.

Cal igualment adreçar les nostres actuacions a la recerca d'estratègies actives, esperançades i pràctiques. I cal fer-ho des de una base amable d'anàlisi de les nostres pròpies capacitats. És necessari recordar-nos, molt clarament, la nostra capacitat d'actuació i identificar les nostres fortaleses específiques, fer memòria i explicar ben fort les moltes coses que som capaços de fer, tot el que fa molts anys que fem ...i fem bé. La quantitat de situacions complicades a les que hem donat resposta amb sol·lucions creatives i eficaces. Hem de fer una anàlisi que ens permeti valorar els esforços que fa tants anys que realitzem i contemplar el que hem après al llarg del camí, per a fer-ho servir davant els nous reptes.

De fet, una de les coses que avui sabem és que un dels determinants de benestar i salut és la creença en la nostra capacitat per a poder actuar de forma efectiva davant les coses que ens passen a la vida[5].

I també coneixem les conseqüències de la indefensió apresada[6]. Del fenòmen cognitiu desenvolupat a partir d'aprenentatges de fracàs que ens fan pensar i creure que no som capaços, que fem el que fem no podem controlar allò que ens causa malestar o infelicitat.

La forma en que vivim, la forma en que treballem, pot convertir-se, sense dubte, en una font de benestar i d'aprenentatge. Podem configurar nous escenaris de vida i treball, més saludables, més enriquidors, més gratificants.

Tornem al "fight or fly". No hi ha mitges tintes: o fugim o lluitem... i lluitar des de la indefensió i el derrotisme no és la forma apropiada per a aconseguir resultats positius. Potser hi ha una altra forma de fer que és possible.

ALGUNES IDEES PER A UNA PROPOSTA REVOLUCIONÀRIA[7]

Coordinació d'energies i orientació a l'acció

La idea és l'efectivitat positiva, és a dir, fer que les coses succeeixin i que allò que passi sigui positiu. Actuació

versus passivitat. Actuació *versus* inèrcia.

Disseny i Construcció

Significa tenir expectatives positives sobre el que podem i som capaços de fer. La base és sentir que podem fer coses per nosaltres mateixos, és fer servir unes ulleres específiques per a mirar la realitat. Fer-ho paga la pena i podem i sabem fer-ho... així doncs, fem-ho bé!

Significa saber cap a on volem anar i escollir, en conseqüència, com anar... recordem aquella conversa entre Alicia i el gat de Cheshire[8]:

“ Si us plau, em podries dir quin camí hauria d'agafar des d'aquí?... ”

“ Això depen d'on vulguis anar ”, va dir el gat.

“ Bé, no m'importa molt on... ”, deia l'Alicia... “ Llavors, és igual per on vagis ”, va dir el gat.

L'objectiu d'inici, la naturalesa de la percepció del que fem marcarà molt el que el camí i, és clar, també marcarà allò que poguem trobar.

Contribució

Pensar globalment i actuar localment, actuar dins el nostre cercle d'influència[9]. No podem “ arreglar-ho ” tot i és molt important saber i recordar a tots els altres protagonistes (pares i mares, administració, mitjans de comunicació, polítics, publicistes, empresaris... societat) com, tal i com ja apuntava Aristòteles, el funcionament de la comunitat és... responsabilitat de la tota la comunitat[10].

Les eines de treball

La primera és la nostra percepció d'eficàcia, les nostres creences sobre el que podem fer. En aquest sentit cal recordar que els éssers humans som capaços de millorar-nos a nosaltres mateixos, de créixer fins i tot en els moments més durs[11]. Així doncs, confiïm en la nostra capacitat per a viure millor i per a contribuir a crear un entorn més amable, armònic... saludable. Cal fugir de la conducta i l'expressió d'indefensió que, al meu parer, tant de mal ens està fent i ser conscients de l'experiència, els coneixements i la força que tenim. Cal explicar ben fort que PODEM, SABEM i VOLEM fer-ho.

I fem-ho de forma intel·ligent, efectiva, estratègica. Reflexionem sobre la realitat de la qual partim i que està articulada per la presència de diferents elements que estan en interrelació constant. No serà possible modificar aquesta realitat si deixem de banda la naturalesa interactiva que la configura. Ens trobem per tant amb diferents nivells d'actuació a considerar i a gestionar simultàneament:

- L'entorn social, econòmic i cultural en que estem situats
- Les condicions de treball que tenim
- L'estructura, la cultura i el clima del centre
- El entorn físic del lloc de treball
- Les característiques dels processos de comunicació interna i externa
- La coordinació, el funcionament i l'estructura dels equips de treball
- L'ajust entre els nostres coneixements i habilitats i les que són necessàries per a donar resposta a les necessitats concretes de la nostra feina
- L'ajust entre les demandes i la disponibilitat de recursos pel

seu control:

- Recursos de l'entorn (externs)
- Personals i de funcionament col·lectiu (interns)
- Les característiques de les nostres relacions interpersonals
- Les possibilitats de creixement i de desenvolupament professional
- Les expectatives i les característiques de cadascú de nosaltres
- Els estils i formes de viure i afrontar el dia a dia que tenim

I, en general, qualsevol factor que pugui constituir un punt de recolzament o una barrera per a la bona consecució dels nostres objectius.

Ajudem-nos, cuidem-nos els uns als altres i continuem fent camí...

- PODEM, SABEM I VOLEM
- Anàlitzem la Situació de Centre
- Definim els nostres objectius
- Identifiquem quines són les nostres possibilitats d'acció
Ens cal alguna cosa més que la intel·ligència individual. Una intel·ligència social, comunitària, que no fracassi[12] en el camí cap a l'enteniment i el benestar.
- Dissenyem actuacions concretes... baixem a l'últim “nivell de concrecció”
- **PASSEM A L'ACCIÓ**
- I no ens oblidem d'avaluar el procés i els resultats... per a tornar a començar!.

Notes:

[1] Organització Mundial de la Salut. (1985).

[2] Postman, N; Wingartner, Ch. (1975) *La Enseñanza como Actividad Crítica*. Barcelona:Fontanella.

[3] Sapolsky, R. (1995). *¿Por Qué Las Cebras No Tienen Úlcera?* Madrid: Alianza.

[4] González, M. P. i Novell, A. *PERSPECTIVA ESCOLAR: Se'n diu estrès*. N° 254. Abril 2001. Vida, estrès i docència. Pg. 13 -17.

[5] Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.

[6] Seligman, M. (2003). *La Auténtica Felicidad*. Madrid: Vedrgara.

[7] Aquestes idees estan, en part, inspirades en la lectura de De Bono, E. (1995) *La Revolución Positiva*. Barcelona:Paidós.

[8] Carroll, L. Alicia en el País de las Maravillas. Madrid:Alianza.

[9] Covey, S. (1996). *Los Siete Hábitos De La Gente Altamente Efectiva*. Barcelona: Paidós.

[10] Aristòteles. *Política*. Madrid:Alianza.

[11] Frankl, V. *El Hombre En Busca De Sentido*. Barcelona: Herder. 1996. Edició Original:1946. Seligman, M. *Helplessness: On Depression, Development and Death*. San Francisco: W. H. Freeman. 1975.

[12] Marina, J.A. (2004) *La Inteligencia Fracasada*. Barcelona: Anagrama.



CONSEQÜÈNCIES DE LA VIOLÈNCIA DE GÈNERE SOBRE NENS I NENES [1]

M. Isabel Cárdenas Jiménez

Assessora en temes de gènere. Servei de Promoció de Polítiques d'Igualtat Dona-Home. Diputació de Barcelona.

Montserrat Garcia Picañol

Assessora psicopedagògica EAP B-34 Sabadell

RESUMEN

Con este artículo pretendemos iniciar un proceso de reflexión sobre las consecuencias que la violencia de género tiene sobre las niñas y los niños, así como sobre su prevención desde el contexto educativo.

Iniciamos esta reflexión a partir de cómo se produce el aprendizaje y la transgeneracionalidad de la violencia, para analizar posteriormente cual es la función social que cumple y profundizar en las características de la violencia de género en el ámbito familiar y sus consecuencias.

ABSTRACT

In this article we try to promote a process of reflexion on the consequences of gender's violence on child development even though they are not direct receptors of this kind of violence and their prevention since the school.

We first we discuss the concept of transgenerationality in violence. Then we discuss the social function of violence. Finally, the characteristic of gender's violence with relation to the family environment are studied.

Volem amb aquest article iniciar una petita reflexió sobre les conseqüències que té sobre nens i nenes el conviure en un entorn marcat per la violència de gènere. I com podem, des del món educatiu, contribuir a la seva prevenció.

La violència de gènere és, sens dubte, un dels problemes més greus de la nostra societat. De manera continuada apareixen als mitjans de comunicació notícies de la violència envers les dones, el fet que no s'acostuma considerar són les repercussions que té en els nens i nenes la presència d'aquesta violència dins l'àmbit familiar, encara que no pateixin aquesta de manera directa. Existeixen poques referències bibliogràfiques sobre aquest tema potser es el moment de posar fil a l'agulla i iniciar treballs i recerques en aquesta línia.

Sense voler aprofundir en el debat sobre la universalitat o no de la violència de gènere en diferents pobles, temps i cultures, allò que és evident és que tots els informes d'àmbit nacional i internacional indiquen l'abast de la seva incidència. A partir d'aquesta realitat es tracta de començar a reflexionar per tal de conèixer quins són els alumnes que pateixen les conseqüències de la violència de gènere, com les integren en la seva estructura mental i quines són les seves repercussions en la vida escolar, per tal d'elaborar estratègies d'intervenció.

LA TRANSGENERACIONALITAT DE LA VIOLÈNCIA

La teoria de l'aprenentatge social ens aporta un marc per poder comprendre els processos d'aprenentatge de la violència i la possible correlació entre una història de violència familiar i la possibilitat de reeditar-la. Si bé algunes dades empíriques avalen que exercir violència contra les dones és una conducta apresada que s'adquireix mitjançant l'adquisició d'un model i que es pot transmetre a la generació posterior s'han de tenir certes cauteles. La transgeneracionalitat de la violència no és pot convertir en un axioma.

Bandura senyala que la influència de l'entorn va més enllà de proporcionar models immediats i de reforçar l'agressió. Considera que l'aprenentatge per modelatge és el mitjà de transmissió fonamental de valors, actituds i regles de conducta. Així

podem estar d'acord en que el modelatge un instrument cultural per perpetuar les regles existents en una societat. L'execució de conductes apresades es troba influïda per tres processos:

- Els processos vicaris. Referits a l'aprenentatge per observació.
- El procés de simbolització. Referit als símbols verbals que les persones processen a mode de representació per el desenvolupament de conductes futures.
- Els processos autoregulatoris. Vinculats amb el control que els individus tenen sobre les seves conductes.

Així doncs, la prevenció pot ser una estratègia potent d'intervenció de les diferents disciplines que intervenen en l'abordatge de la violència de gènere.

Entenem la prevenció com tota acció que intenta millorar les condicions de vida de les persones, així com també protegir, salvaguardar i afrontar diferents problemes socials. La prevenció té com a finalitat contribuir a augmentar la possibilitat de llibertat, autonomia i felicitat personal.

Ens cal doncs dotar-nos d'un marc instrumental per abordar i prevenir les causes i les conseqüències de la violència de gènere en els nois i noies

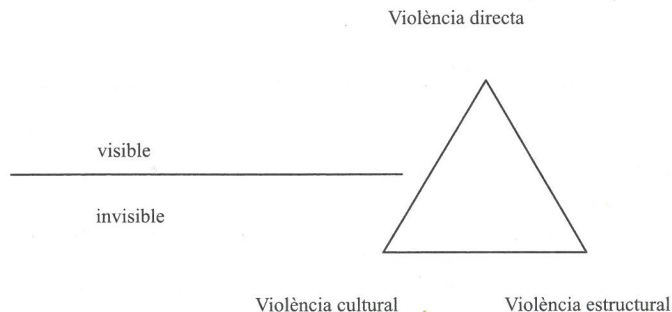
QUINA ÉS LA FUNCIO SOCIAL DE LA VIOLÈNCIA?

La violència implica l'ús de la força per a produir un dany. Dany, que pot tenir diferents manifestacions física, econòmica, social, emocional... però sempre al darrere hi ha el concepte de força i de poder, si el poder be definit per situacions culturals la violència adquirirà una forma permanent, en canvi si la força o el poder són momentanis la violència serà més puntual o momentània.

Les persones en néixer comencen a relacionar-se de manera activa amb l'entorn. Les respostes que aquest li va donant configuraran el seu desenvolupament. En conseqüència a més de les característiques individuals hem de tenir en compte l'entorn de desenvolupament.

Diversos autors coincideixen (Bandura, Dollard, Miller i Skinner) en dir que la violència és una conducta apresada, per tant la societat ha d'evitar que s'aprengui. Tant l'escola com la família son dos espais privilegiats des d'on podem incidir donant models no violents i d'igualtat.

Johan Galtung, (1998) estructura un mapa de formació de la violència, on senyala les causes de la violència, així com la seva repercussió social.



La violència física o directa no sorgeix gratuïtament sinó que és fruit d'una cultura i unes estructures socials que ajuden i permeten que aquesta es porti a terme. La violència directa reforça les altres dues.

La violència de gènere té conseqüències sobre les nenes i els nens encara que no en siguin receptors directes d'una violència visible. Els infants que viuen en famílies en les que hi ha violència de gènere estan sotmesos a la violència invisible cultural i estructural.

L'escola pot incidir en el canvi de cultura, donant eines als nostres infants i joves per aprendre a resoldre els conflictes de manera no violenta.

L'escola ha d'incloure de manera estructurada i sistematitzada programes i actituds que desenvolupin la coeducació i a resolució no violenta de conflictes.



CARACTERÍSTIQUES DE LA VIOLÈNCIA DE GÈNERE A L'ÀMBIT FAMILIAR

Tradicionalment, s'ha entès la violència familiar com totes les formes d'abús que tenen lloc en el si de les relacions entre les persones que conformen una família. Entenen la relació d'abús a aquella forma d'iteració que, emmarcada en un context de desequilibri de poder, contempla conductes que per acció o omissió ocasionen danys físics i/o psicològics a alguna o varies de les persones que conformen un nucli familiar[2].

Per poder parlar de violència familiar és necessari entendre que els abusos s'han de donar de forma continuada, ja sigui crònica o periòdicament.

Entre les diferents manifestacions de la violència familiar, trobem:

Violència INFANTIL	FORMES ACTIVES	Abús físic.
		Abús emocional.
	FORMES PASIVES	Abús sexual.
		Abandonament físic.
NENS I NENES TESTIMONIS DE LA VIOLÈNCIA.		
VIOLÈNCIA EN LA RELACIÓ DE PARELLA[3]	VIOLÈNCIA VERS LES DONES	Abús físic.
		Abús emocional.
	NENS I NENES TESTIMONIS DE LA VIOLÈNCIA.	Abús sexual.
		Altres formes d'abús.
VIOLÈNCIA VERS LA GENT GRAN	FORMES ACTIVES	Abús físic.
		Abús emocional.
		Abús econòmic.
	FORMES PASIVES	Abandonament físic.
		Abandonament emocional.

Així doncs, per entendre la violència en el si de les relacions familiars hem de contemplar:

- La violència és sempre **INTENCIONAL**.
- Tota relació de violència està travessada pel **GÈNERE I EDAT**.
- És el resultat de la **DESIGUALTAT** i la seva finalitat és el **CONTROL I EL DOMINI**.
- Tot acte violent transgredeix el dret d'altra persona a la llibertat, la salut, la integritat física. **TRANSGREDEIX EL DRET A UNA VIDA LLIURE DE VIOLÈNCIA**.

En aquest estudi ens centrarem en l'anàlisi de la violència de gènere a l'àmbit familiar, per tant no abordarem la violència infantil sinó especialment les conseqüències d'esdevenir testimoni de la violència de gènere.

A continuació analitzarem alguns dels factors que operen en una relació de violència:

- L'existència d'un vincle afectiu: la violència està exercida per la persona amb qui es manté un vincle afectiu, una persona significativa en el desenvolupament vital. Això fa, tant a les dones com a les nenes i nens, que els sentiments siguin molt més complexos i ambivalents que els que podríem tenir si la violència hagués estat protagonitzada per una persona estranya i té com a conseqüència que les seqüeles siguin més greus i profundes.
- La violència no comença de sobte ni són fets aïllats: s'ha d'entendre la violència com a un procés. Comença sempre amb la desqualificació, amb abusos emocionals que en moltes ocasions estan normalitzats socialment, fet que dificulta la seva identificació. Aquesta prolongació de la violència al llarg del temps, fa que es vagin debilitant la capacitat de resposta i les defenses físiques i psicològiques, generant por, sentiments d'indefensió i impotència, tant a aquelles persones que la pateixen directament o a les que en són testimoni.
- La violència provoca vergonya, aïllament i sentiments de culpa: Tant a les dones com a les nenes i nens que en són testimonis, l'experiència de la violència provoca sentiments paradoxals: sentiments de vergonya per la violència viscuda, per no trencar la relació, per no protegir a les criatures, de culpa. Treballar la culpa és un dels eixos de la recuperació. "Si hem de prevenir aquest procés de revictimització és molt important dedicar molt de temps a ajudar a les dones a comprendre que no són culpables de la violència que pateixen o han patit, no importa allò que vàrem o no fer, l'agressor és l'únic responsable de la violència viscuda[4]".
- Les identitats de gènere i els processos de socialització: les normatives de gènere tradicionals han socialitzat a dones i homes ens un valors antagònics i jerarquizats. Aquests valors han situat com eix central de la socialització femenina l'amor i la cura de les persones, han potenciant valors com l'empatia, la comprensió, la tolerància i el perdó, que si bé són valors fonamentals per l'existència i manteniment de la vida, tenen un efecte negatiu quant s'està patint una situació de violència, ja que pot portar a intentar comprendre els processos de l'altre i en ocasions, a la justificar-la o a minimitzar

la violència viscuda.

- Normalització i tolerància social de la violència de gènere: la violència de gènere no ha estat considerada, fins fa escassament una dècada, com un problema social extremadament greu que s'ha d'afrontar i eliminar. Ha estat una violència naturalitzada i tolerada, formant part dels nostres referents culturals.

IMPACTE DE LA VIOLÈNCIA EN NENES I NENS

Els éssers humans són éssers relacionals, una capacitat relacional que es caracteritza per la seva bidireccionalitat: entre nosaltres i entre nosaltres i el medi. Existeix un procés interactiu permanent entre la persona, la dimensió biogenètica, i l'entorn social i personal.

Per tant, és evident que els contextos de vida influeixen de forma clara en el desenvolupament de la personalitat de nens i nenes. Així l'absència d'amor, els maltractes, la incapacitat d'oferir protecció i cura tendra un impacte en la infància.

Barudy (2005) senyala que un dels grans perill de la violència és la seva transgeneracionalitat. "Una de las conclusiones más relevantes de los programas de investigación-acción sobre las causas de los malos tratos infantiles es el riesgo de su repetición a través de las generaciones. Si bien es cierto que no se trata de un determinismo, los profesionales que trabajamos en este campo y las diferentes investigaciones señalan que uno de los grandes daños de los malos tratos no es sólo el sufrimiento y el deterioro del desarrollo infantil, sino su repetición."

Si no s'acompanya aquest patiment, sinó es treballa, sinó es reparen les seqüeles de la violència, aquests nens i nenes poden manifestar el seu dolor amb comportaments violents cap a si mateixos o cap a la resta.

Evidentment les conseqüències de la violència variaran en cada cas; en funció del medi, de les pròpies característiques i severitat del mal tracte, de les competències i capacitats personals, de l'existència d'un entorn d'ajut. Barudy (2005), presenta dues de les conseqüències més rellevants derivades dels maltractaments infantils:

- **Trastorns de l'afecció:** que es caracteritzen pel desenvolupament de desconfiança cap a els adults, també vers adults i adultes professionals. Abans de confiar, els nens i les nenes que han patit violència necessiten una prova de que l'altre no els hi farà mal ni tornarà a frustrar-los en la satisfacció de les seves necessitats fonamentals. (Berger, M., 1992, 1999, 2003; Bentovim, A., 2000).

- **Expressió indirecta i contradictòria del patiment:** en moltes ocasions nenes i nens expressen amb llenguatge no verbal o amb comportaments tot allò que no poden expressar amb paraules. Conductes disruptives, dificultats de concentració, d'aprenentatge, comportaments violents, depressió, angoixa, inhibició afectiva, aïllament, són manifestacions del patiment infantil.

Aquestes conseqüències tenen diferents àmbits de manifestació, Dantagnan (2005) contempla cinc nivells.

- 1. Trastorns del procés de desenvolupament infantil:** la violència té conseqüències sobre la salut física i emocional de les persones. Diferents investigacions han demostrat com la violència pot provocar alteracions en el desenvolupament del sistema nerviós central.
- 2. Trastorns dels processos de socialització i aprenentatge infantil:** l'aprenentatge de la violència com a vehicle relacional, l'aprenentatge de les identitats parentals i els valors associats a la feminitat i la masculinitat tradicional, l'absència de models relacionals positius, poden generar problemes de socialització i de desenvolupament identitari.
- 3. Trastorns dels processos resilients:** la capacitat resilient permet a nenes i nens un desenvolupament suficientment sa més enllà dels obstacles i dificultats que puguin aparèixer en el desenvolupament de les seves vides. La resiliència és una capacitat que emergeix de les relacions familiars i socials quan aquestes asseguren un mínim d'experiències de bons tractes amb persones adultes significatives.
- 4. Traumes infantils:** l'experimentació de la violència provoca un impacte emocional. Un dels aspectes més traumàtics de la violència de gènere a l'àmbit familiar és que aquesta és causada per una persona significativa, una persona que tindria que proporcionar-li protecció, consol i estimació. L'altre element present que incrementa la possibilitat traumàtica és la dificultat de

trobar un sentit al fet violent. Els processos traumàtics tenen, entre d'altres, les següents conseqüències:

- **1. A l'àrea afectiva:** Trastorns de l'empatia / Trastorns emocionals / Trastorns de l'autoestima.
- **2. A l'àrea cognitiva:** Trastorns cognitius / Trastorns dissociatius / Trastorns de la identitat.
- **3. A l'àrea conductual:** Conductes autodestructives / Violència cap a els altres.
- **4. A l'àrea relacional:** Trastorns de l'afecció o de la vinculació.

Trastorns en la capacitat de reflexió ètica.

- 5. Trastorns de l'afecció:** aquests trastorns tenen una greu conseqüència ja que impacta sobre la capacitat de relacionar-se amb si mateix i amb la resta d'una forma sana i constructiva.

En el seminari realitzat el mes de juny de 2005 a la Fundació Jaume Bofill, en el que hi van participar professionals del món de l'educació i de la violència de gènere, es varem identificar entre d'altres les següents conseqüències de la violència:

SEMINARI. DIAGNÒSTIC DE LA SITUACIÓ: ANÀLISI DE LES CONSEQÜÈNCIES DE LA VIOLÈNCIA EN NENES I NENS.

CONSEQÜÈNCIES

Poden presentar-se de forma binòmica.

- Sentiment de vulnerabilitat.
- Sentiment de culpabilitat.
- Sensació d'aïllament.
- Modelatge negatiu: tant des d'una dimensió sexual com des de la identitat masculina.
- Dificultat pera la construcció d'elements claus de la personalitat.
- Indefensió apresada.
- Interiorització de la violència.
- Manca de referents positius.
- Sobrecarrega: emocional, psicològica i social.
- Manca d'autoestima.

MANIFESTACIONS

Poden presentar-se de forma binòmica.

- Angoixa, por, neguit.
- Rebuig a l'afecte.
- Malsons.
- Malestar de caire somàtic.
- Desconfiança, dubtes.
- Terror nocturn.
- Trastorns d'alimentació.
- Problemes de concentració/percepció.
- Problemes de rendiment escolar.
- Conductes agressives/protectores.
- Articulació de mecanismes cognitius de supervivència.
- Timidesa/problemes relacionals/estrés.
- Hiperactivitat.
- Tristesia.
- Pèrdua capacitat d'auto- cura.
- Auto- lesions



Els valors de la societat democràtica en que vivim i l'aportació del moviment feminista fa que el dret a la igualtat entre dones i homes sigui uns dels eixos centrals en la prevenció de la violència, tal i com recull la Llei orgànica, 1/2004, de mesures de protecció integral contra la violència de gènere i també en el recent projecte de llei d'ordenació educativa.

Aquests drets junt amb altres valors democràtics com son: el respecte, la tolerància, el diàleg, la resolució no violenta de conflictes... Fan que els centres educatius hagin d'adequar la cultura de centre i els plantejaments institucionals per transmetre aquests valors no únicament dins els currículums explícits sinó en el dia a dia.

Per això caldrà impulsar en els centres la reflexió i formació dels docents que faciliti a l'hora la sensibilització i la promoció de programes i actituds que afavoreixin i desenvolupin aquests valors.

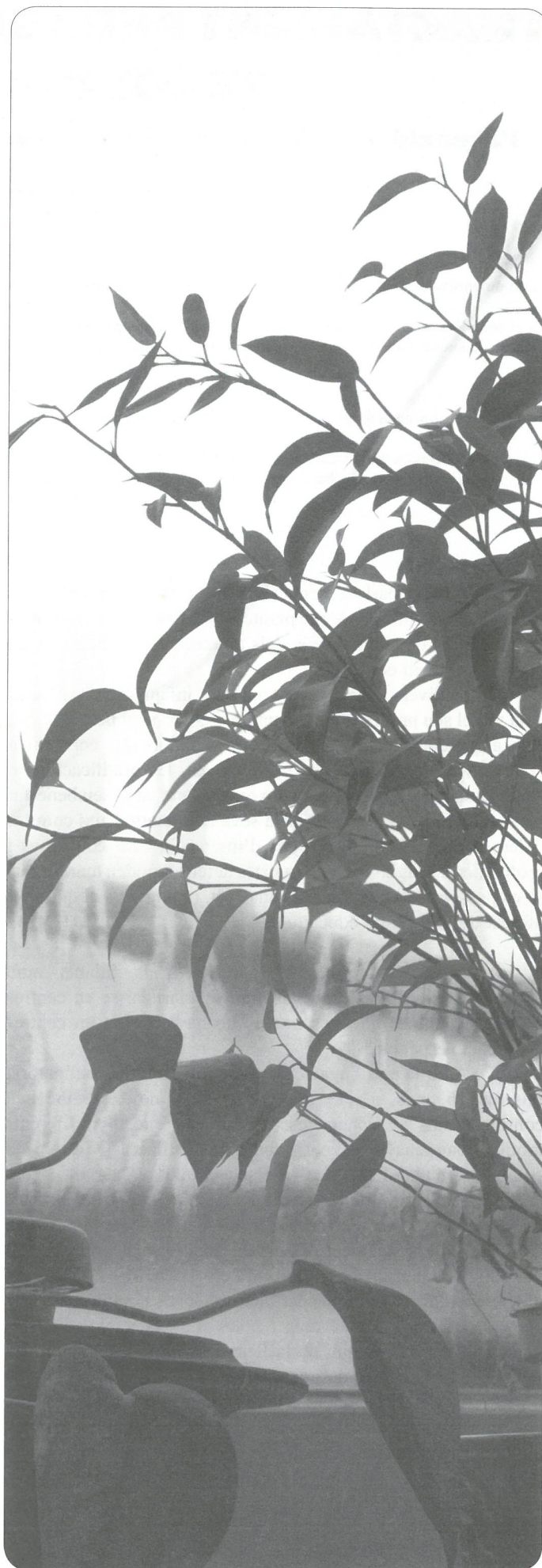
Referències bibliogràfiques:

- ALBERTÍN, P., CÁRDENAS, M. (2004). *La inviolabilitat del cos. Una proposta de prevenció de la violència de gènere des de l'experiència, subjectivitat i relació entre dones*. Institut Català de la Dona. (En premsa)
- BONDER, G. (1998). *Género y subjetividad. Avatares de una relación no evidente*. Encuentro de Universidades de Latinoamérica y el Caribe: Género y epistemología: mujeres y disciplinas. Santiago de Chile.
- BOURDIEU, P. (2003). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- BRONFENBRENNER, J. (2002) *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- CORSI, J. (comp.) (1994). *Violencia familiar. Una mirada interdisciplinar sobre un grave problema social*. B. Aires, Barcelona, México: Paidós; 1997.
- CORSI, J. (comp) (2003) *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico*. Paidós,
- GALTUNG, J. (1998) *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bakeaz. Gernika Gogoratz

Notes:

- [1] Aquest article forma part d'una recerca feta per les autores des de la Fundació Jaume Bofill.
- [2] Corsi, J. 1994. Violencia familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social. Ed. Paidós.
- [3] Si bé és cert que també es pot trobar violència cap els homes, aquesta és quantitativament molt poc significativa. Segons diferents estudis internacionals no arriba a un 2% de la violència que es produeix en la parella.
- [4] Walker, L. 2004 "El perfil de la mujer víctima de violencia" en El laberinto de la violencia. Ed. Ariel.
- [5] Barudy, J. 2005. Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Barcelona. Ed. Gedisa. Pàg. 132

Correspondència amb les autores: *M. Isabel Cárdenas Jiménez*. Assessora en temes de gènere. Servei de Promoció de Polítiques d'Igualtat Dona-Home. Diputació de Barcelona. E-mail: [HYPERLINK "mailto:mcardenas_jimenez@yahoo.es"](mailto:HYPERLINKmailto:mcardenas_jimenez@yahoo.es) mcardenas_jimenez@yahoo.es.
Montserrat Garcia Picañol. Assessora psicopedagoga EAP B-34 Sabadell. E-mail: mgarci56@xtec.net



TRACTAMENT PEDAGÒGIC DE LA DIVERSITAT DE CONDUCTES A L'ESO:

l'atenció a la diversitat d'interessos, motivacions i actituds dels alumnes [1]

Roser Reverter Oton
EAP-B-05. Badalona (sector A)

RESUMEN

“Tratamiento pedagógico de la diversidad de conductas en la enseñanza secundaria obligatoria: la atención a la diversidad de intereses, motivaciones y actitudes de los alumnos”

En el artículo se analizan los factores que el alumnado expone como favorecedores del autocontrol y del control del grupo, las preocupaciones del profesorado y sus opiniones sobre las estrategias que mejoran la gestión del aula y la conducta de los alumnos considerados como conflictivos. Esta reflexión toma como referente la escuela inclusiva, y la definición de la ESO como etapa obligatoria y comprensiva.

ABSTRACT

“Educational approach to the management of the behaviour diversity in the secondary school: the treatment of the diversity of the student's interests, motivation and attitudes.”

This article focuses on the student's ideas of the factors that contribute to the selfcontrol and to the control of the group, and on the ideas of teachers about their concerns and opinions on the strategies that improve the class management and the behaviour of the students. This reflexion is in the approach of inclusive education and in the consideration of a comprehensive and compulsory secondary education.

INTRODUCCIÓ

Quan es parla d'atenció a la diversitat, sovint es tracten les necessitats educatives que planteja la diferència de capacitats i/o de nivells de competència dels alumnes escolaritzats en un determinat nivell educatiu.

És divers també, però, com cada infant, cada noi i cada noia viu el seu procés d'aprenentatge escolar: si el percep, o no, com a quelcom integrat amb la resta d'àmbits que conformen la seva vida quotidiana; les expectatives, les gratificacions o frustracions que li comporta; com repercuteix en el seu benestar personal i en la construcció de la seva autoimatge, així com les defenses que li genera; el tipus d'interacció amb companys i professors. En alguns casos, aquestes defenses poden manifestar-se en passivitat, inadaptació o, fins i tot, rebuig vers el que se li ofereix des del centre educatiu.

Amb les normatives adreçades als infants amb necessitats educatives especials, van escolaritzar-se en centres ordinaris alumnes que fins llavors ho havien estat en centres d'educació especial.

Amb la perllongació de l'edat d'escolaritat obligatòria fins als 16 anys, a més d'aquests nois i noies, també han continuat dins el sistema escolar aquells que, per diferents motius, abandonaven el centre abans de finalitzar l'EGB, o bé la completaven amb l'expectativa d'accedir al món laboral.

A l'esforç d'adaptació que va suposar per als instituts de Batxillerat o de Formació Professional passar a impartir una etapa d'ensenyament obligatori, acollint una franja d'edat que fins llavors estava escolaritzada en els centres d'EGB, s'hi afegixen d'altres originats per factors socials i culturals:

- incorporació de nois i noies d'altres nacionalitats, a vegades sense un domini de la llengua d'aprenentatge que els permeti la comprensió dels continguts objecte d'estudi.
- canvis en l'organització familiar i en les relacions entre els seus membres: en el temps que els pares passen amb els fills, en l'autoritat i control que exerceixen, en el grau de comunicació que hi estableixen, en l'estil educatiu.
- canvis en les cultures juvenils que produeixen noves formes d'identitat
- més dificultats, per part dels nois i noies, per projectar

expectatives en el futur, que es percep com a insegur.

Apareix com ja va passar en el cas de l'atenció a les discapacitats quan es va iniciar la integració d'aquests alumnes en els centres ordinaris, la fantasia que són les intervencions externes les que poden ajudar a millorar les situacions col·lectives a partir d'intervencions individuals.

En relació als nois i noies que presenten desajustaments conductuals, els riscos són similars als que es plantejaven a l'inici de la integració:

- **Compensació.** La intervenció dels especialistes interns (psicopedagog/a, mestre/a de pedagogia terapèutica) i externs (EAP, psicòlegs,...), com a element que permetrà al noi o noia “ajustar-se” als requeriments normatius del centre.
- **Exclusió.** El tutor o tutora pot deixar de sentir-se'n responsable. Els nois i noies que no tenen l'actitud i la conducta esperada, són subjectes d'atenció especialitzada. El que manifesten pertany més al camp sanitari que a l'educatiu.
- **Desvinculació de l'entorn.** Els professors i professores poden creure que no és necessari adaptar la metodologia a la realitat social o cultural dels alumnes, sinó que són aquests qui, amb ajut, s'han d'adaptar a la cultura acadèmica. Els especialistes actuen com a facilitadors d'aquesta adaptació.

En tots els casos, es culpabilitza l'alumne/a de la seva actitud i rendiment, obviant la seva història personal i escolar, i sense analitzar la interacció entre el noi o la noia i l'IES.

Davant la realitat de l'alumnat que atén, els centres i el professorat han promogut recursos que han minvat la incidència dels riscos apuntats anteriorment.

Cal, però, abordar els desajustaments conductuals a partir de com contempen la diversitat de conductes dels alumnes i les alumnes de secundària, i no tant a partir de la resolució de conflictes quan aquests es produeixen, o de la detecció de possibles trastorns en alumnes concrets.

La focalització ha de passar dels alumnes a la interacció que estableixen amb l'IES; de les dificultats de nois i noies per adaptar-se al centre, a la capacitat que aquest té per acollir-los.

Per tant, cal cercar eines i estratègies que afavoreixen el tractament pedagògic dels desajustaments conductuals i, per tant, milloren la gestió de les relacions i la convivència al centre i a l'aula, entenent que un major benestar col·lectiu parteix d'una major satisfacció de cadascuna de les persones.

La conducta, i els factors que la condicionen, han de ser objecte d'anàlisi, tant per determinar l'opció – més inclusiva o més segregadora -, sobre la qual es basen les actuacions, així com els recursos necessaris i la seva organització.

Aquesta definició és especialment necessària quan ens referim al factor que més incideix en el benestar del professorat i de l'alumnat al centre, que afecta a un nombre elevat de nois i noies que veuen condicionades les seves expectatives no solament escolars, sinó també laborals i socials.

Les respostes organitzatives dels IES també haurien d'emmarcar-se en una definició clara, explícita i compartida dels objectius educatius que es pretenen. Aquests haurien de contemplar el desenvolupament emocional i social dels alumnes.

Estudi realitzat

Els resultats que es presenten es basen en l'estudi qualitatiu realitzat en tres IES de Badalona.

Els centres que han participat presenten característiques diferenciades quant a context social i cultural de l'alumnat, i a la seva història com a centre. Això ha permès poder analitzar si es donaven diferències en els resultats recollits en cadascun d'ells, a la vegada que dotar de més representativitat als resultats globals.

La selecció es va fer atenent a:

- El barri on està ubicat: nivell socio econòmic de la població, índex d'immigració, infraestructures, etc. Es va prendre com a referència la tipologia de barris establerta per la Regidoria de Cultura de l'Ajuntament de Badalona, que va de l'1 al 4 (de més a menys favorable; dades 1996). No es va incloure cap IES d'un barri catalogat com a 4, ja que les situacions que presenten són menys freqüents i, per tant, menys extrapolables: alt índex d'immigració que pertany a una mateixa ètnia o nacionalitat,....
- La composició de l'alumnat que hi assisteix: CEIP de procedència, nombre d'alumnes amb dictamen, nombre d'alumnes nouvinguts (dades actualitzades el 2003), nombre d'alumnes amb necessitats educatives especials derivades de situacions socials i culturals desfavorides.
- La situació del centre abans de la implantació de la LOGSE: centre de batxillerat, de formació professional, CERTE.

Es van recollir i analitzar les opinions expressades pel professorat i l'alumnat d'ESO. Aquestes opinions es van obtenir a través d'entrevistes individuals, que es van desenvolupar segons les aportacions de la persona entrevistada, si bé es disposava d'un qüestionari que va permetre quantificar-les i comparar-les posteriorment.

Es va entrevistar a tots els tutors i tutores d'ESO dels tres centres (40), i a dos alumnes de cada grup. Un d'aquests va estar el noi o la noia que presentava més dificultats de comportament a l'aula (alumne A. Un total de 33); l'altre va estar escollit a l'atzar (alumne B. Un total de 39). Aquesta selecció va possibilitar

contrastar les percepcions de cada grup d'alumnes en relació als temes dels quals se'ls demanava l'opinió, i comprovar-ne les similituds i les diferències. El total d'entrevistes individuals va ser de 112, a més de les realitzades amb l'equip directiu.

Amb aquest estudi es pretenia aportar eines d'anàlisi i d'actuació als centres que facilitin abordar els interrogants que es plantegen: com compatibilitzar l'exigència en l'acompliment de les normes col·lectives a situacions particulars, sense que ningú es senti lesionat; com limitar les conductes agressives d'alguns alumnes, sabent que són reactives a situacions de conflicte personal; com millorar l'autoestima dels infants i joves per tal que puguin enfrontar-se amb més seguretat als requeriments escolars i socials, aconseguint així que les seves respostes puguin ser més adaptades; com incentivar l'interès vers els continguts i les tasques escolars en aquells alumnes que senten que han fracassat i cerquen la seguretat, el reconeixement i la gratificació en grups naturals, sovint amb conductes dissocials.

I es formulava una hipòtesi: l'atenció dels nois i noies amb dificultats de comportament posa en funcionament mecanismes de prevenció i resolució afavoridors de contextos on tots els alumnes es senten més reconeguts personalment, a la vegada que s'enriqueixen les seves habilitats socials. Per tant, plantejar-se l'atenció d'aquests alumnes contribueix no solament a millorar la seva situació personal i la convivència en el centre, sinó també l'atenció del conjunt de l'alumnat i la qualitat de l'educació que reben.

En definitiva, es plantejava com afavorim, des de la tasca docent, aquelles capacitats de projectar en el futur, de fixar-se objectius i esforçar-se per aconseguir-los, de relacionar-se amb els altres de manera satisfactòria, de regular la pròpia actuació,... que són necessàries en l'àmbit educatiu, en el món laboral i en qualsevol activitat social. Sense obviar que hi ha infants i adolescents que presenten una problemàtica personal que ha de ser tractada per especialistes, cal que els centres educatius analitzin i revisin el seu funcionament, la seva organització i les normes que en regulen la convivència, tenint en compte els canvis socials i culturals que influeixen en els hàbits i en els comportaments dels seus alumnes, així com el context en el qual es troba: característiques de les famílies – origen, situació econòmica, grau de coincidència amb els valors que transmet l'escola,...-, infraestructures i serveis de l'entorn –parcs, polisportius, esplais, associacions, activitats adreçades a infants i joves, activitats adreçades als pares i mares, ...-, per tal de poder donar resposta a tot l'alumnat, sense ignorar o excloure aquells qui no s'hi ajusten.

Els factors que incideixen en l'aparició de desajustaments conductuals en els infants i en els joves, poden ser: personals / familiars / educatius / socials.

Les respostes, per tant, s'han de dissenyar des dels diferents àmbits: sanitari, educatiu i social. Les actuacions adreçades a un territori concret, haurien de partir d'una anàlisi conjunta, que permeti articular coordinadament els recursos, ajustant-los a les necessitats del sector, sense deixar-ne per cobrir, i sense duplicar funcions.

MARC REFERENCIAL

Obligtorietat i comprensivitat de l'ESO

La pràctica totalitat dels alumnes, també els que tenen

conductes disruptives, vol continuar en el centre educatiu. Només un 4,16% dels entrevistats manifesten que els agradaria més preparar-se per a una feina que no pas estar a l'IES. Tots ells tenen un baix rendiment acadèmic, i la certesa que no acreditaran l'ESO.

La resta, amb independència de les seves qualificacions i del grau d'interès pels continguts que s'imparteixen, valoren el finalitzar l'etapa i desitjarien poder acreditar, malgrat alguns ho considerin difícil o impossible (el 50% opina que el seu rendiment és dolent).

El 80,55% creu que és important continuar estudiant després de l'ESO i formar-se per a l'exercici d'una professió.

Si tenim en compte que la meitat de la mostra està composta pels alumnes que tutors i tutores consideren que tenen pitjor comportament, és previsible que amb una mostra més heterogènia, tant aquest percentatge com el dels que volen finalitzar l'ESO fos més alt.

Aquestes xifres contrasten amb el nombre de derivacions realitzades o proposades pel professorat, d'alumnes que tenen 16 anys, però no han cursat tota l'etapa -36,2%- , a les que caldria afegir la dels nois i noies que abandonen el sistema educatiu abans de finalitzar l'ensenyament obligatori -un 2%-. Aquests percentatges no contempen les escolaritats compartides amb CEE, UEC, Hospital de Dia, etc.

Potser la dada més preocupant de les aportades pel professorat, és que tres alumnes de primer cicle hagin deixat d'assistir a l'IES durant el curs com a conseqüència del malestar personal que els provocava l'enfrontar-se a una situació frustrant des del punt de vista personal; tots ells tenien un rendiment baix i una relació social escassa.

Segurament alguns dels alumnes que es deriven es senten poc compromesos amb els aprenentatges i amb l'organització i funcionament del centre, que sovint esdevé per a ells, bàsicament, un espai de relació amb iguals.

Amb tot, caldria posar la mirada en com aconseguir vincular-los a l'ensenyament, a com ajudar-los a trencar l'experiència de fracàs que provoca manca de motivació i d'esforç que a la vegada agreuja aquest fracàs i que, en alguns casos, els porta a abandonar el centre en no poder assumir una realitat que els resulta insatisfactòria.

L'opció per una via més expulsiva o més integradora depèn, a més del posicionament del centre i del professorat, respecte als objectius de l'educació, del sentiment de competència per gestionar situacions que sovint els depassen, sobretot quan el nombre d'alumnes que requereixen d'una atenció específica és elevat, i no es disposen dels recursos suficients.

Els centres no han de rebre un tracte igualitari, sinó equitatiu, que tingui en compte les característiques del barri on està ubicat, i la de l'alumnat que hi assisteix.

Una de les dades que poden exemplificar-ho és la del percentatge d'alumnat estranger escolaritzat a Catalunya. Aquest representa un 10% del total, del qual un 85% assisteix a centres públics. Però també entre aquests la distribució és desigual. Les famílies immigrants tendeixen a cercar habitatges assequibles en els barris on hi viuen altres persones de la seva comunitat d'origen. Sovint, la possibilitat de trobar aquests habitatges és deguda a que les famílies residents al barri es traslladen a d'altres amb millors condicions urbanístiques i d'equipaments. La població

immigrada no s'afegeix, per tant, a la ja existent, sinó que la desplaça. El barri, i també els centres que hi estan ubicats, veuen així com augmenta el percentatge de població d'origen estranger -amb els reptes que suposa per a la cohesió del teixit social la integració de les diferències lingüístiques i culturals-. Aquest procés es repeteix en el cas de famílies amb pocs recursos, que només poden accedir als habitatges d'aquests barris. Per tant, els centres, sobretot els públics, tenen un percentatge d'alumnat estranger molt superior a la mitjana, i un nombre elevat que presenta necessitats educatives derivades de la situació social i cultural, tant de la família com de l'entorn més proper. A l'esforç que han de fer per adequar-se a les característiques dels nois i noies escolaritzats, cal afegir l'adreçada a apropar la cultura familiar i l'escolar.

Malgrat la voluntat de les Comissions d'Escolarització de distribuir els infants i joves amb necessitats educatives derivades de situacions socials i culturals desfavorides, aquesta resulta impossible en les zones on aquesta actuació suposaria una disminució considerable del nombre d'alumnat.

Gabriel Farrán i Néstor Abramovich, fent referència a l'escolarització de la població immigrant, diuen que: *"El gran mundo, el que habitan los muchos, no es un mundo preservado del afuera, no tiene afuera. En él no hay privilegio en pertenecer. Simplemente se es habitante. (...) Los educadores debemos invitar a los de afuera a pasar la puerta en lugar de violar el candado. Quizá no logremos que los de afuera se conviertan en alumnos pero sí que puedan aprender y ser parte de algo que los transforme. Quizá no logremos que los de adentro dejen de temer, pero sí que dejen de ver al otro como un enemigo y se subjetiven de otro modo. Si esto es posible, las mejores escuelas son las de los muchos"*

El "fora" no és solament un condicionant del país d'origen. Hi ha factors personals (cognitius i de personalitat), socials, familiars i escolars que actuen com a límit del "dins".

La millor escola no és la dels molts, sinó la dels tots.

L'educació escolar, però, no compensa les desigualtats socials, sinó que les reflecteix. La majoria de nois i noies que realitzen Programes de Garantia Social pertanyen a un context social i cultural baix.

Més de la meitat dels alumnes que opten per incorporar-se directament al món laboral en finalitzar l'ESO són alumnes considerats conflictius, i estan escolaritzats en l'IES situat en el barri de tipologia menys favorable, que és on es dona el percentatge més baix (73,07%) d'alumnes que volen fer estudis postobligatoris.

En parlar de fracàs escolar, es parla d'un fracàs més ampli, de com els nois i noies es senten decebuts respecte a sí mateixos i a les expectatives dels pares, de com a la situació d'inferioritat amb que, per context social, afronten el seu futur, s'hi afegeix l'escolar. L'infant o el jove que sent que fracassa escolarment, no solament es distancia dels aprenentatges, també el seu rol en el grup d'alumnes, els vincles amb el professorat, la relació amb la família - que sovint el culpabilitza dels seus resultats -, se'n veuen afectats. La situació al centre envaeix la resta d'àmbits de la seva vida personal, i condiciona, en la mesura que disminueix la seva autoestima, els recursos per poder-se'n sortir.

Quan el percentatge de nois i noies que no assoleixen

els objectius de l'ensenyament obligatori arriba al que es dona en el nostre sistema educatiu, aquest no aconsegueix amb èxit la seva funció de formació de persones autònomes, que disposin d'uns coneixements bàsics que els permetin inserir-se laboralment i assumir les seves responsabilitats ciutadanes. I això representa un cost social alt.

L'educació inclusiva com a model al qual tendir

L'objectiu de la educació inclusiva és la reestructuració de les escoles en funció de tots els alumnes. No solament es millora l'atenció dels que presenten necessitats específiques, sinó que augmenta la qualitat de la resposta educativa al conjunt de l'alumnat. Podem afirmar, amb Ainscow, que *“els infants amb necessitats educatives són l'estímul per fomentar processos vers un entorn d'aprenentatge més ric”*, tant des del punt de vista acadèmic com personal i social, ja que cal contemplar totes les dimensions de l'infant o l'adolescent.

Així, l'atenció dels alumnes que presenten conductes inadequades, posa en funcionament mecanismes de prevenció i resolució afavoridors de contextos on tots els alumnes es senten més reconeguts personalment, a la vegada que s'enriqueixen les seves habilitats socials.

En aquests moments d'implantació de recursos específics en els centres– aules d'acollida, unitats de suport per a l'educació especial, per exemple- per a noves situacions que reclamen resposta – immigració, aposta per l'escolarització dels infants i joves amb necessitats educatives especials en els centres ordinaris -, resulta contradictori continuar creant recursos segregats per als nois i noies que presenten conductes disruptives – definits de manera desafortunada com a “objectors escolars”-, si bé pot ser necessari mantenir-los en una fase de transició, sempre i quan s'expliciti l'objectiu de tendir a una escola inclusiva, que va més enllà de la modalitat d'escolarització per als infants amb handicap.

ASPECTES RELLEVANTS en relació als alumnes que presenten desajustaments conductuals [2]

Factors facilitadors o entorpidors de l'autocontrol

Tant els alumnes escollits a l'atzar com els considerats conflictius, atorguen molta importància al professorat com a factor que influeix en el grau d'autocontrol. Però si el primer grup posa més èmfasi en l'exigència, en l'aplicació estricta de les normes, i en la capacitat de controlar als alumnes que distorsionen, els nois i noies del segon grup també valoren la vinculació afectiva i l'actitud vers ells.

L'autoritat del professorat no es relaciona només amb ser estricte o exigent, sinó també amb: la coherència en les actuacions, la flexibilitat, la receptivitat, l'actitud d'ajut, la capacitat de fer entenedors els continguts a tot el grup, la seguretat que permet un ambient relaxat i distès, la confiança que demostren en l'alumnat i en les seves possibilitats de progrés, la capacitat d'atendre al grup i a la vegada a cada noi i noia.

Alguns alumnes poden percebre, en un principi, aquestes actituds com a signe de debilitat. Si el professor/a deixa clara la seva autoritat des del principi, és més fàcil que entenguin els límits, i que els respectin. Com expressa un alumne, faciliten el benestar a l'aula *“Els professors que són rígids i exigents d'entrada; després es pot afloixar”*.

Els dos grups d'alumnes, però més els del segon, refereixen aspectes metodològics.

En aquest cas hi ha més coincidència entre ells. Hi ha un millor ambient a classe quan: es treballa en grup reduït, tothom pot seguir les explicacions que es fan, les activitats són variades, es facilita la participació dels alumnes, les classes són pràctiques, el professorat s'esforça perquè els alumnes entenguin els continguts, tenen confiança en l'alumnat i la saben transmetre, els continguts es presenten de manera que desperten l'interès dels alumnes, el ritme d'aprenentatge és adequat a les seves possibilitats. Només els alumnes amb dificultats de comportament assumeixen que hi ha factors personals que influeixen en l'autocontrol, bàsicament d'actitud.

Què preocupa més als tutors i tutores.

Mentre que, quan es considera al grup, els tutors i tutores es mostren més preocupats per l'aprenentatge i la situació personal dels alumnes, quan es refereixen als nois i noies en concret, el motiu principal de preocupació (en el 86% del casos) és el comportament, ja que és el que més condiciona que les classes es puguin desenvolupar sense incidències. El 70% d'aquests alumnes tenen una bona relació amb la resta de companyes i companys.

Opinió del professorat sobre les estratègies que milloren la gestió de l'aula.

Entre les estratègies que s'apunten destaquen, per ordre de freqüència en les respostes, les referides a:

Les normes i les sancions:

- Informació a l'alumnat. Que l'alumnat conegui les normes, és un objectiu que s'aconsegueix en tots els centres. Alguns tutors i tutores també consideren important la participació a més de la informació.
- Acord entre el professorat. Si bé 15 dels 40 tutors i tutores entrevistats consideren que cal que existeixi acord entre el professorat en l'aplicació de les normes i les sancions, i el 84,8% dels alumnes opinen que tot el professorat les fa complir, matisen que no ho fan de la mateixa manera, i que una determinada actuació pot tenir conseqüències diferents segons el professor/a o l'alumne/a, ja que es tendeix a sancionar més ràpidament als que presenten mal comportament de manera més sovintejada; el 81,8% manifesta el seu desacord amb aquesta situació.
- Aplicació estricta o flexible. En el cas del professorat, el nombre dels que es decanten per una o altra opció és equilibrat. No passa el mateix amb els alumnes que majoritàriament (un 70,7% del global) afirma que, malgrat es fixin límits, s'ha de tenir en compte a la persona i a la seva situació i que, per tant, cal actuar amb flexibilitat.

Els compromisos amb l'alumnat

Sobretot a través de la comunicació que s'estableix, tant a nivell individual com de grup, a les tutories.

Les actituds del professorat

Molts tutors i tutores fan un catàleg dels recursos que empren i que els donen bon resultat. Aquests responen a una manera d'entendre l'educació i la relació pedagògica i, per tant, són difícilment generalitzables si no es parteix d'una reflexió conjunta amb la resta del professorat, que permeti compartir o



acostar aquests referents.

La metodologia

El com es presenten els continguts i com s'organitza el treball a l'aula –la vinculació amb experiències prèvies, l'adaptació a les diferents competències dels alumnes, la possibilitat que tothom se'n pugui sortir amb èxit, el grau de participació, la necessitat de col·laborar per obtenir un resultat, la planificació de la recerca d'informació necessària,...-, són aspectes que apareixen poc en les respostes del professorat. Tot i així, tant ells com l'alumnat fan suggeriments respecte a com s'ensenya:

- Metodologia menys acadèmica.
- Treballar per temes, per projectes.
- Vincular els continguts amb aspectes propers que els hi siguin més funcionals.
- Adaptar més el nivell a les competències de cada alumne com a element per augmentar l'interès.
- Fer més treball en grup.
Fer més pràctiques i no tants exercicis.
- Fer les classes més amenes.
- Fer les classes més participatives, més pràctiques, menys centrades en el llibre de text.
- Fer més activitats extraescolars.
- Augmentar la presència de les noves tecnologies a l'aula.
- Millorar la coordinació en la distribució de tasques i proves.

Estratègies en relació als alumnes que presenten comportaments desajustats

Compromisos individuals

L'establiment de pactes en relació a les tasques i les conductes, fruit de la reflexió conjunta amb el noi o la noia, el seguiment i la revisió periòdica amb diferents eines, és l'estratègia que valoren més els tutors i tutores.

Per fer-ho possible cal temps, que el nombre d'alumnes que precisen d'aquest seguiment no desbordi la disponibilitat del tutor o la tutora i que l'equip educatiu comparteixi i es

comprometi en les actuacions acordades.

En les entrevistes individuals és rellevant esbrinar si altres companys provoquen, recolzen o reforcen les conductes que distorsionen, si aquestes formen part del rol que l'alumne té en el grup, i en part les consolida per atraure i mantenir l'atenció dels altres i per conservar les relacions establertes.

Aquestes actuacions permeten comprendre l'origen del conflicte i cercar vies d'intervenció que tenen una finalitat preventiva, en la mesura que poden ajudar a disminuir les conductes no ajustades i, per tant, les sancions, millorant l'autoimatge de l'alumne/a i facilitant el canvi d'actitud personal, així com del grup en relació a ell o ella.

Sancions

Sembla que el professorat no li atorga gaire eficàcia amb els alumnes més conflictius. A vegades s'apliquen per preservar a la resta d'alumnat quan les conductes lesionen el seu dret a aprendre i a sentir-se tranquils a l'aula. Si això passa, la rapidesa i la fermesa en la resposta és necessària, tant pel grup com per l'alumne/a.

Acords amb les famílies o tutors

La confiança en la possibilitat d'establir acords amb les famílies, que afavoreixin una modificació en l'actitud d'aquests alumnes, és menor en el centre ubicat en el context menys favorable.

Les famílies

El professorat descriu famílies desbordades, que a vegades només poden manifestar la seva impotència per regular les actituds i conductes dels seus fills o filles a l'IES, però també a la llar. En les entrevistes, que generalment es concerten quan s'ha produït un conflicte, es pot aconseguir apropar i compartir visions, però poques vegades acordar vies de millora. Aquest resultat és frustrant per ambdues parts, però sobretot per a les famílies, que poden arribar a sentir-se qüestionades, quan es tracta d'una situació perllongada.

La sensació que la relació amb el centre no ajuda a avançar, que els enfronta amb les seves incerteses, té com a

conseqüència que es vagi espaïant i distanciant.

La família pot generar un sentiment de culpabilitat que pot derivar en agressivitat que es projecta sobre el propi fill o filla, a qui s'atribueix la causa dels conflictes amb el centre, o sobre aquest, culpabilitzant-lo dels problemes que el noi o la noia presenta, i minimitzant o negant els que existeixen fora del marc escolar.

A vegades aquestes actituds defensives per part de la família ja apareixen des de l'inici, per les vivències que han tingut en el centre de Primària.

El professorat

El professorat també va configurant la impressió que la relació amb la família no dona resultats. En ocasions, i sobretot en ambients socials i culturals desfavorits, amb els propòsits d'oferir-los eines, es tendeix a tenir una actitud directiva, a dir a la família el què ha de fer, cosa que la situa en una posició incòmoda d'inseguretat. A la vegada, es corre el perill d'aconsellar pautes descontextualitzades que no responen als valors o a les vivències familiars.

Els pares es veuen enfrontats a la seva impotència, cosa que els allunya de l'ensenyament, que els pot generar agressivitat,..., reproduint l'espiral descrita.

Els alumnes

La família pot acabar justificant les actuacions dels seus fills o filles, i culpant al centre dels problemes que presenten: el professorat no s'imposa prou, no atura als elements pertorbadors a la influència dels quals s'atribueix l'origen de les dificultats, no els tracta amb equitat,... El noi o la noia troba recolzats els seus arguments, i consolida la percepció que les coses no depenen de la seva voluntat, determinació i esforç, sinó de les facilitats que els altres li ofereixen, creença que els va distanciant dels objectius educatius.

Enfortir la seguretat dels pares en la seva acció educadora, la confiança en la institució escolar com a element essencial d'aquesta educació, requereix d'una acció informativa, però també formativa, que ha d'incloure les actuacions del professorat en un context de centre que contempli els canals de comunicació i participació institucionals, i doti al conjunt de coherència en fixar uns objectius clars i uns mitjans definits.

Els esforços a esmerçar hauran de ser més grans en la mesura en que la cultura familiar i l'escolar estiguin més allunyades. El que no és oportú és desistir, ja que tothom –també, i sobretot, l'alumne- en resulta perjudicat. Cal contemplar la relació amb les famílies com a element de treball del centre, i destinar-hi els recursos necessaris i posant-hi les condicions per a que sigui profitosa per a tots.

Coordinació amb la resta de professorat

El centre en que més es valora és el que està ubicat en el barri de tipologia menys favorable.

Si aquesta és una condició desitjable en qualsevol equip, esdevé necessària quan els comportaments que presenten els alumnes fan que el professorat es qüestionï com hi respon i necessiti contrastar-ho amb els companys i companyes, fins i tot amb aquells amb qui les pràctiques, i les creences educatives que les sustenten, són més allunyades.

La relació amb altres professors/es, tant en les reunions

establertes –equips educatius, departaments,...- com en trobades informals, va entrelaçant una comunicació professional i personal, que configura un ambient de centre més protector.

REFLEXIÓ FINAL

Si, segons un proverbi africà, per educar un infant cal una tribu sencera, els nostres joves necessiten que l'escola sigui fruit d'un projecte social que hi confii per a la seva millora, i que hi esmerci tots els esforços i els recursos necessaris.

Perquè l'escola sigui de tots, cal un professorat implicat i recolzat en la seva tasca, uns centres amb capacitat per tirar endavant projectes que millorin l'atenció al seu alumnat amb el suport de l'administració, un sistema educatiu prestigiat perquè es fonamenta en l'avaluació de les experimentacions i no en posicionaments ideològics, perquè la societat -administracions, institucions, famílies-, no hi deleguen la seva quota de responsabilitat reclamant que l'escola eduqui per a tot, i culpabilitzant-la quan es produeix una esquerda en la formació exigida que, d'altra banda, és inabastable. També cal que els professionals externs als centres, sobretot els serveis educatius que hi tenen una intervenció directa, treballin amb l'objectiu compartit de millorar-ne el funcionament, més enllà dels encàrrecs específics –a vegades parcialitzadors-, de cadascun.

L'escola de tots, també la dels alumnes que presenten desajustaments conductuals, la dels nois i noies que no es senten compromesos amb el seu aprenentatge ni vinculats al sistema educatiu és, simplement – o complexament -, una escola de qualitat.

Notes

[1] Aquests article està basat en les idees expressades en el treball realitzat durant el curs 2004/2005, gràcies a una llicència d'estudis retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC NÚM 4182 DE 26.7.2004)

[2] S'exposen solament alguns dels blocs en que es van agrupar els aspectes objecte d'anàlisi.

Referències bibliogràfiques

FARRAN, G.; ABRAMOVICH, N.(2005). "Escuelas que son como puentes" dins "La Vanguardia", 1 d'octubre.

AINSCOW, M (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea

Correspondència amb l'autora: Roser Reverter Oton. EAP B-05. Badalona (sector A).

E-mail: "mailto:rreverte@xtec.cat" rreverte@xtec.cat



AULA D'ACOLLIDA: CAT

**Carmen Aguilar, Elo Castaño, Bet Freixes,
Miquel Massaguer, Araceli Sánchez**

RESUMEN

L'article es presenta amb l'afirmació que la diversitat és una qüestió de tothom, de tota la comunitat educativa. Sota aquest denominador comú, l'article desgrana el funcionament de l'aula d'acollida (aula CAT) del centre, la seva organització, no només des d'un punt de vista acadèmic ni de marc horari, sinó amb la filosofia que hi ha bolcat el departament de Diversitat i tots els estaments que el componen. Finalment s'expressen aquells reptes que encara té el centre en aquests aspectes: la integració de l'alumnat nouvingut a l'aula ordinària, quan es deixa de dependre de l'aula CAT, en quin moment s'introdueixen totes les matèries... També es posen sobre la taula algunes inquietuds: cohesió social, organització interna de l'IES, com engrescar el professorat...

ABSTRACT

We present this paper claiming that "diversity" concerns everybody, all the whole educational community. Under the cover of this statement, the paper develops the functioning of the "shelter classroom/welcoming classroom" (CAT) of our school, its organisation, not only from the point of view of academic and timing purposes, but with the philosophy or line of thought that the Diversity Department and all its members establishment have adopted as their main concern. Finally, we give an account of the challenges that the school still has, which are: the integration of the newcomers into the ordinary group class, in what moment the pupil should become independent from the CAT, in what precise moment the curricular subjects are introduced... We also have some other concerns such as social cohesion, inner organisation of the IES, how to involve the rest of the staff...

1. INTRODUCCIÓ

Quan des de l'IES Cavall Bernat ens plantejem què podem explicar de l'aula d'acollida, que al nostre centre anomenem aula CAT (Centre d'Atenció Temporal), constatem que parlar-ne té poc sentit si considerem aquesta aula com un element aïllat. El seu valor ve donat perquè forma part de l'engranatge de l'atenció a la diversitat al centre. El funcionament de l'aula CAT depèn, en gran mesura, de la manera que té el centre d'entendre i atendre la diversitat.

Creiem que l'atenció a la diversitat és una necessitat del nostre alumnat, entès com a individualitats diferenciades incloses en els agrupaments que fa el centre.

El centre organitza la seva activitat sobre la base que l'atenció a la diversitat ha de presidir la totalitat de les actuacions. Assumeix com a pròpia la responsabilitat de proporcionar una atenció educativa adaptada a les necessitats de tots els seus alumnes sense excepció. Es considera que l'atenció a la diversitat no pot limitar-se a la utilització dels recursos extraordinaris de què disposa el centre per atendre els alumnes amb més dificultats d'aprenentatge o amb problemes de conducta.

"La diversitat és un treball de tots"

Els principis generals que han estat i segueixen sent la base del nostre treball són, entre d'altres:

- L'atenció a la diversitat, per tal de ser efectiva, no pot ser competència i responsabilitat exclusiva dels especialistes. Entenem la diversitat de manera inclusiva, és a dir, tot el professorat n'és responsable. El treball s'ha de fer en equip. Aquest ha estat un dels principals reptes, cosa ens ha permès un constant replantejament de la nostra tasca. Aquest replantejament ens fa angoixar, explorar i equivocar-nos, ens fa semblar que perdem el nord, però, en definitiva, ens permet avançar.
- Un objectiu important és aconseguir que els alumnes millorin el seu rendiment, la seva actitud i la seva conducta en tot moment, no només quan es treballa en petit grup, sinó, sobretot quan es treballa a l'aula ordinària. Per això l'alumnat entén els recursos de diversitat com un ajut i una compensació, mai com un càstig.
- L'atenció a les diferències individuals dels alumnes no pot ser donada únicament emprant recursos extraordinaris; cal exhaurir d'entrada tots els ordinaris.

La nostra tasca no s'acaba amb l'aplicació de recursos extraordinaris (aula CAT, UAC, Reforç...) sinó que comença aquí per acabar a l'aula ordinària, l'entorn natural de tot l'alumnat.

2. FUNCIONAMENT I ORGANITZACIÓ DE L'AULA CAT

Considerem que el nom d'aula d'acollida té unes connotacions molt determinades; és "l'aula" qui acull, però nosaltres pensem que qui ha d'acollir és tot el centre i que l'aula només és un recurs extraordinari, temporal i no diferenciador. Tot alumne que arriba nou al centre necessita ser acollit temporalment, per això anomenem *aula CAT* (Centre d'Atenció Temporal) a la nostra aula d'acollida. Els alumnes de 6è ja entren dins d'un procés ordinari d'acollida però tot alumne nouvingut, no necessàriament estranger, que arriba fora del termini de matriculació necessitarà un procés extraordinari que anirà en funció de les necessitats específiques de cada cas.

El procés inicial d'acollida ja està establert pel Departament d'Educació i no el reflectirem aquí però sí que volem destacar que l'atenció temporal no té una durada predeterminada, sinó que la marca l'evolució seguida per cada alumne.

L'aula CAT és un dels espais destinats a l'alfabetització i aprenentatge de la llengua però no és l'únic ja que aquests alumnes pertanyen a una tutoria, fan algunes classes amb la resta de companys i interaccionen amb el personal del centre. L'aula CAT és un punt de referència per als alumnes nouvinguts i el marc on es desenvolupa un treball específic per a cada un d'ells.

L'estada a l'aula CAT proporciona a l'alumnat un temps per adaptar-se a la nova situació escolar i és un pas previ a la incorporació definitiva a l'aula ordinària. Permet determinar amb més celeritat el nivell d'aprenentatge, així com les mancances que presenta i donar la resposta educativa més ajustada a les necessitats de cadascú. Possibilita una intervenció ràpida per accelerar el procés d'adquisició de competències comunicatives i d'aprenentatges bàsics.

Pretén ser un espai obert i flexible. Per aconseguir-ho, a l'aula CAT no només hi van alumnes nouvinguts sinó que s'intenta que aprofitin també el recurs altres alumnes del centre amb necessitats semblants. Això fa que l'alumnat del centre, en

general, no identifiqui l'aula CAT com a aula d'acollida d'alumnes estrangers sinó com una altra de les aules de reforç. D'altra banda, volem destacar la flexibilitat tant en les agrupacions com en els horaris.

Quant als grups, dues idees a destacar:

- Tenint en compte que cada alumne pertany a una tutoria, intentem evitar la dependència dels alumnes vers els companys, el professorat i l'espai de l'aula CAT; per això és habitual fer modificacions en qualsevol d'aquests aspectes.
- Prioritzem l'heterogeneïtat dels grups, sobretot pel que fa a la llengua i cultura d'origen. Això facilita el treball de la llengua catalana ja que és l'única que d'entrada comparteixen. Després s'hi afegirà la llengua castellana.

Respecte als horaris, intentem que l'aula CAT romangui oberta el màxim d'hores possible per donar, també, el màxim de flexibilitat a l'horari d'atenció dels alumnes. Durant els primers dies, setmanes o mesos d'arribada al centre, els alumnes que desconeixen totalment la nostra llengua fan una estada intensiva a l'aula CAT però mai de tota la jornada escolar.

Els horaris són personalitzats. Els criteris d'elaboració estan en funció de les necessitats de l'alumnat. Això implica tenir alumnes que poden estar des de dues hores fins a divuit hores setmanals (en algun cas molt extrem). L'elaboració dels horaris és una feina molt complexa perquè cal coordinar i lligar molts aspectes, per exemple, àrees, professorat, necessitats individuals...

És un espai que pretén facilitar la integració i evitar l'aïllament prolongat i la marginació que se'n deriva.

És per això que en cap cas un alumne s'estarà totes les hores de la jornada escolar a l'aula CAT, sinó que des del primer moment participará d'algunes activitats amb el grup-classe, encara que el seu grau de comprensió del català sigui extremadament baix.

Prioritzar que els alumnes que no tenen un domini del català surtin de l'aula en hores de castellà i anglès per anar a l'aula CAT ha implicat, per exemple, el fet d'atendre-hi molts alumnes de manera simultània. Això ens ha fet plantejar la metodologia de treball. Hem cregut important que hi hagués estones de treball en grup amb el professorat corresponent i estones de treball autònom. El treball autònom va implicar inicialment la preparació d'activitats autocorrectives. Vam veure que era important sobretot insistir en el treball de l'autonomia dels alumnes, per dos motius: a l'aula CAT no se'ls podia atendre a tots alhora i a l'aula ordinària havien d'aprendre a treballar autònomament ja que en alguns moments no podien tenir l'atenció directa del professorat ni d'un company/a. Llavors vam iniciar el que anomenem treball per blocs en algunes sessions.

El treball per blocs implica un canvi organitzatiu de l'espai i el temps. És un material organitzat en grans blocs temàtics (expressió escrita, comprensió lectora, vocabulari...) i classificat per nivells, amb activitats autocorrectives i d'altres que no ho són. Considerem que és una bona ocasió per fomentar el treball cooperatiu. Per tant, a l'aula CAT es fan paral·lelament dos tipus de treball, un de col·lectiu i dirigit, i un altre de més autònom.

Quan un alumne/a entra a l'aula CAT mira l'horari i veu quin tipus de treball li toca fer. Si ha de fer blocs, agafa la seva carpeta on hi ha una graella amb les activitats programades i, sense la intervenció del professorat, es posa a treballar. Al final de la classe, ell mateix marca a la graella quina activitat ha fet i si l'ha acabada o no.

Una de les grans dificultats d'aquest tipus de treball és controlar totes les variables que mou: preparació del material, programació de les activitats, correcció i avaluació. Això d'entrada ens va angoixar molt fins que vam adonar-nos que realment no es pot controlar tot, però sí que cal tenir clar què es vol controlar. Malgrat tot l'alumne ha de tenir la sensació que la tota la seva tasca està controlada i això s'aconsegueix fent que algunes activitats siguin autocorrectives i amb l'autocontrol mitjançant la graella.

No oblidem que l'adquisició de l'autonomia és un procés lent que cal ensenyar i per tant programar al llarg del temps. Això implica fer al començament sessions de blocs dirigides pel professorat amb el grup mitjançant simulacions de funcionament.

Donat que els grups són tan heterogenis i que cada alumne pot estar treballant amb un material diferent és imprescindible un bon ambient de treball, seriós i agradable. No podem perdre de vista que a l'aula només hi ha un professor/a.

Tot aquest treball d'autonomia permet als alumnes estar a l'aula ordinària tot i no poder participar directament de l'activitat col·lectiva i permet al professorat decidir en quins moments l'alumne participa de l'activitat general del grup i en quins no.

La programació del treball dels alumnes a l'aula ordinària s'acorda amb el professorat. Es presenten, en aquest moment, diferents situacions tant pel que fa a la preparació d'activitats com al seguiment i avaluació. Des del Departament de Diversitat creiem que s'ha de tendir cap a organitzar la feina d'aquests alumnes coordinadament amb el professor d'àrea per mitjà de plans de treballs individualitzats i de petit grup. Amb això pretenem que un alumne no faci feines perquè sí, sinó que cal que hagin estat consensuades, pensades i elaborades pel professor d'àrea i el professorat del departament de Diversitat. No es tracta només d'ocupar el temps de l'alumne, sinó que avanci en els seus aprenentatges de manera fluïda i contínua.

L'elaboració d'aquests plans de treball implica que des dels diferents departaments de l'IES s'ha elaborat un llistat de continguts bàsics distribuïts per trimestres per treballar amb tot l'alumnat amb necessitats educatives específiques; d'altra banda, implica també el coneixement del nivell de competències bàsiques de l'alumnat per part dels membres del Departament nostre. Basant-se en aquests dos aspectes, el professor de diversitat farà una proposta de pla de treball trimestral, per treballar-la amb el professor d'àrea fins a aconseguir establir uns criteris d'avaluació compartida.

Aquest curs s'ha començat elaborant els Plans de Treball amb els departaments de Llengua i de Matemàtiques, feina que des de direcció s'ha prioritzat facilitant espais de coordinació.

Per aconseguir que tot aquest treball avanci, considerem

imprescindible en aquests moments treballar la integració i la cohesió de tot l'alumnat. Pensem que la feina és a moltes bandes, però fent referència a l'alumnat cal tenir en compte que és tan important el treball a fer amb els alumnes acollidors (que ja fa temps que estan a l'IES) com amb els alumnes nouvinguts. El repte que se'ns planteja no és només una necessitat del professorat, sinó també i sobretot de l'alumnat, ja que això influeix directament en la convivència del centre. Per tant, és important incloure tot l'alumnat en aquest repte i que això impliqui un treball conjunt de tota la comunitat educativa.

En aquest aspecte, hem començat a treballar fent un projecte que anomenem "Company d'acollida", encetat el curs anterior. El punt de partida del projecte no és altra cosa que les idees, necessitats i vivències dels propis alumnes, a diferència d'altres projectes i propostes que hem dut a terme fins avui.

D'entrada es van demanar alumnes voluntaris per a ser companys d'acollida a través de les tutories. Va sortir un grup prou nombrós i amb característiques molt significatives per començar a treballar. El primer que ens va sorprendre va ser el nombre de voluntaris i en segon lloc que una part d'aquests alumnes havia estat d'alumnes nouvinguts. Es van realitzar un parell de sessions de treball en les quals es van presentar les propostes i es van recollir les aportacions de l'alumnat, amb la intenció de donar-li continuïtat en aquest curs 2005-2006.

Hem estat parlant del recorregut que està fent l'IES Cavall Bernat en el procés d'atenció als alumnes amb necessitats educatives específiques. Aquest procés dinàmic i canviant obliga al constant replantejament de la nostra tasca.

Entre molts, el gran repte que tenim actualment és la incorporació a l'aula ordinària dels alumnes amb necessitats educatives específiques en horari complet.

- Quan és el moment òptim per fer més hores amb el grup-classe?
- Quan un alumne comença a fer una àrea al grup-classe ja deixa de ser un alumne de l'aula CAT?
- En quin moment introduïm el castellà? I l'anglès?...

Altres inquietuds que tenim són:

- Afavorir la integració de tots els alumnes i treballar la cohesió social, considerant que és un projecte comú amb l'alumnat nouvingut, alumnat autòcton, professorat i PAS.
- Aconseguir una organització de l'IES que permeti donar resposta a les necessitats individuals de tots els alumnes, sobretot pel que fa a la coordinació entre professionals del Departament de Diversitat i la resta de professorat.
- Compartir amb el professorat la necessitat d'entendre la diversitat de manera inclusiva i que tothom en sigui responsable.
- Conscienciació per part del professorat que la realitat de l'IES és una realitat molt concreta i que per poder atendre-la cal un replantejament de l'organització de l'aula i de la metodologia de treball, canvis que ens han d'ajudar a integrar tots els alumnes a la dinàmica general del grup-classe sense necessitat d'aplicar mesures extraordinàries.
- El treball amb les famílies pel que fa a la responsabilitat

respecte la vida escolar dels seus fills i la seva integració en la comunitat educativa.

- Com engrescar i fer participar el professorat nou en tots aquests projectes



ENS NECESSITEN, PARTICIPEM-HI TOTS.

Integració d'alumnes amb discapacitats motrius

Claustre CEIP Rocafonda

RESUMEN

“Nos necesitan, participemos todos. Integración de alumnos con discapacidades motrices”

El artículo nos habla de diferentes aspectos que se ponen en juego para atender las necesidades educativas de los alumnos con dificultades motrices; el proceso que se sigue para dar una respuesta educativa coherente, la provisión de recursos (humanos i técnicos), la relación con las familias i el trabajo con los compañeros de clase.

Finalmente se hace una valoración de las dificultades que encontramos en el proceso i de la necesidad de colaboración entre los diferentes profesionales que intervienen.

ABSTRACT

“They need, let's participae. Integration of handicapped pupils”

The article talks about the different aspects we, as teachers, must pay attention to the educational needs of handicapped pupils. This is the only way to give coherent answers to their educational process. There are other important questions like the human resources' need or more technical resources and the relationship with the pupils families and also between colleagues.

In the end, the article assesses the difficulties and the need of agreement and collaboration between all the professionals working together.

1. UNA MICA D'HISTÒRIA

El CEIP Rocafonda es troba situat en un barri de Mataró que porta el mateix nom. Va néixer l'any 1978, quan aleshores la zona començava a acollir gent obrera arribada de diferents llocs de l'Estat. En l'actualitat compta amb un tant per cent força elevat de població immigrada d'altres països.

Al llarg d'aquests anys ha anat acollint alumnes amb dificultats motrius (entre altres alumnes amb nee). Per aquest motiu l'any 1997, quan a l'escola hi havia 3 nens amb aquestes dificultats, vam sol·licitar la col·locació d'un ascensor a l'edifici de Primària que finalment es va posar en funcionament l'any 2000

Fa set cursos el Departament ens va comunicar que ens convertíem en escola de concentració d'alumnes motòrics a Mataró.

A partir d'aquí hem hagut d'iniciar una sèrie de processos per tal de donar l'atenció que aquests alumnes mereixen.

2. L'ORGANITZACIÓ DE LA RESPOSTA EDUCATIVA

2.1 Identificació de les necessitats educatives

Els nens amb dificultats motòriques arriben a l'escola amb un dictamen. En aquest document es descriuen els seus nivells de competències i les necessitats educatives que presenta. Així mateix la persona de l'Equip psicopedagògic que atén el nostre centre ens passa la informació necessària per posar-nos a treballar abans que el nen comenci a assistir al centre. És important sol·licitar els recursos quan més aviat millor.

A partir d'aquí, quan ja coneixem el nen, iniciem el següent procés:

- Observació de l'alumne per part de la mestra tutora i de la mestra d'Educació Especial. El resultat d'aquestes observacions es posen en comú a través de reunions de coordinació de les dues professionals.
- Intervenció de l'EAP. Es demana la seva col·laboració per acabar de perfilar les necessitats educatives i concretar els aspectes educatius sobre els quals es veu més necessari incidir.
- Relació amb altres professionals i serveis.

Cal una estreta col·laboració amb tots els professionals que atenen el nen tant a dins

de l'escola (els ja esmentats) com fora. Entre aquests últims tenim una relació

habitual amb el CEDIAP, fisioterapeutes externs, personal mèdic.

2.2 Adaptació curricular

Aquesta adaptació es pot fer a dos nivells:

- Aspectes relacionats amb la seva dificultat física. Es prioritza la seva autonomia i màxima integració a les activitats del seu grup-classe.
- Aspectes relacionats amb aprenentatges curriculars. Alguns d'aquests Alumnes, a part de discapacitats físiques també presenten dificultats cognitives i d'aprenentatge.

2.3. Recursos necessaris

2.3.1 Recursos humans:

- Tècnics Auxiliars d'Educació Especial: són professionals que a temps parcial o complet (depenent de les necessitats de cada l'alumne) s'encarreguen d'ajudar al nen en els seus desplaçaments, atendre les necessitats fisiològiques (anar al W.C, bolquers, sondatge...) afavorir la seva autonomia dins l'aula o acompanyar-los a les sortides, entre d'altres tasques. També els atenen parcialment dins l'horari de menjador escolar per tal que puguin gaudir d'aquest servei com la resta d'alumnes del centre. Cal dir que aquests professionals participen en les reunions de treball donat que són persones que segueixen molt de prop l'alumne i compten amb informació molt valuosa.
- Mestra d'Educació Especial; la seva intervenció es concreta a través de l'atenció directa si l'alumne necessita suport en els aprenentatges escolars i/o l'observació sistemàtica del procés que segueix l'alumne
- Logopeda: molts d'aquests alumnes tenen associats problemes de llenguatge o parla. En aquest cas són atesos per una logopeda del CREDA

2.3.2. Recursos físics:

Aquests recursos varien en funció de les necessitats de l'alumne

- Ajuts a la mobilitat i control postural: cadires de rodes, caminadors, coixins, cadires adaptades...
- Adaptacions facilitadors de l'autonomia del nen: alces per arribar als llocs, lavabos i wc adaptats, penjadors i poms de les portes adequats a la seva alçada....
- Adaptacions que facilitin el processos d'aprenentatge: treballs amb paper de format gran, ordinadors

Per tal d'establir aquestes adaptacions comptem amb la col·laboració de l'UTAC que fa una valoració de les necessitats dels nens i la prescripció de les adaptacions que necessiten.

- Adaptacions de barreres arquitectòniques: disposem d'un ascensor però cal dir que la nostra escola, malgrat ser d'integració motòrica és plena de barreres arquitectòniques que s'han de salvar amb l'ajut del personal del centre.

2.4. Relació amb altres professionals i serveis

Cal una estreta col·laboració amb tots els professionals que atenen el nen tant a dins de l'escola (els ja esmentats) com fora. Entre aquests últims tenim una relació habitual amb el CEDIAP, fisioterapeutes externs, personal mèdic.

3. LA RELACIÓ AMB LES FAMÍLIES

El procés d'acceptació i adequació a les necessitats que van sorgint, no es gens fàcil per a uns pares que tenen un fill amb dificultats motòriques. A més, en molts dels casos pateix altres problemàtiques mèdiques o cognitives que agreugen el problema. Des de l'escola, intentem que des d'un primer moment les famílies se sentin acollides i acompanyades en el procés d'escolarització del seu fill.

Hem trobat que una de les maneres de facilitar aquest acompanyament és buscar diferents espais de comunicació, on puguin transmetre les seves inquietuds i informar-se del procés que segueix el seu fill.

Aquests espais es concreten en entrevistes a diferents nivells:

- El/la tutor/a juntament amb la mestra d'EE tracten temes relacionats amb els aprenentatges i funcionament de l'aula.
- El/la Coordinador/a (que forma part de l'Equip Directiu) aborda temes més institucionals (serveis que els ofereix l'escola, beques, recursos...) d'aquesta manera els pares tenen una visió de conjunt, de com l'escola segueix l'escolarització del seu fill.
- El psicopedagog de l'EAP com a professional col·laborador del centre, va fent un seguiment del nen. Valorem que és important que aquests professionals, a banda d'abordar aspectes d'aprenentatge, puguin canalitzar els aspectes emocionals que es van generant -tant per part dels alumnes com dels seus pares-.

4. ELS COMPANYS

Des de la nostra experiència, la relació d'un nen/a amb dificultats motòriques amb els seus companys és força positiva. Es genera una dinàmica de respecte i ajut (que cal vetllar per que no es converteixi en sobreprotecció).

L'abordatge de les particularitats d'aquests alumnes es realitza en un context més ampli. Realitzem amb tots els alumnes una sèrie d'activitats on es treballen les diferències, autoconeixement i respecte mutu entre tots els companys. Cada nivell treballa alguns d'aquests aspectes a partir de diferents tècniques i continguts que s'adeqüen a les edats dels nens.

5. UN DIA D'ESCOLA PER A LA W.A

Creiem interessant exemplificar el dia a dia d'aquest treball amb una descripció del que pot ser una jornada escolar per a una de les nostres alumnes.

La W. en aquests moments està escolaritzada al primer curs d'Educació Primària. Va arribar al centre el segon curs d'Educació Infantil procedent del Marroc.

Pateix lesions cerebrals que li dificulten tota la motricitat en general; marxa, control postural, motricitat fina, parla... La seva evolució ha estat bona i ha passat de desplaçar-se amb caminadors i

cotxet a fer-ho de manera autònoma (tot i que amb dificultats). Són les 9h., sona la música que avisa els alumnes que ja poden pujar cap a les aules. La W. es dirigeix cap al vestíbul on l'espera l'auxiliar d'EE que l'ajuda a pujar les escales fins al primer pis. Hem acordat que no utilitzi l'ascensor per tal de reforçar els moviments i la coordinació que el pujar i baixar escales implica. La nena entra a l'aula i realitza força autònomament les mateixes rutines d'entrada (penjar l'abric, posar-se la bata, baixar la cadira, seure...) que els seus companys d'aula.

Avui a primera hora es fan activitats de llengua (aquest matí no rep suport d'E.E. ni logopèdic). Segueix les explicacions que el seu tutor fa per a tot el grup. A l'hora de treball individual realitza uns exercicis amb el seu ordinador portàtil (que acabem de aconseguir després d'iniciar el procés de demanda quan la nena feia segon curs d'Educació Infantil).

L'auxiliar ajuda a posar en funcionament l'aparell i el tutor li indica la feina a fer. Tots dos van supervisant el seu treball.

Arriba l'hora d'anar al pati, l'auxiliar l'acompanya i, juntament amb els mestres que vigilen el pati, observa el seu joc i vigila que la nena no es posi en situació de perill. En ocasions també fa de pont entre ella i els seus companys de joc, quan no pot participar de manera autònoma degut a les seves dificultats motrius.

Després del pati fan Educació física, l'auxiliar l'acompanya i l'ajuda ha realitzar els exercicis adaptats per a ella.

Al migdia, es queda a dinar com altres nens de l'escola, en aquests moments també hi intervé la persona auxiliar.

A la tarda hi ha tallers de plàstica. Pel número d'hores assignat, la W. no pot tenir l'ajut de l'auxiliar cap tarda. El mestre encarregat del taller li ha de dedicar una especial atenció donat que té forces dificultats per realitzar els treballs i sovint se li han d'adaptar.

Són les cinc, ha acabat la jornada escolar, la W. i els seus companys s'acomiaten del seu tutor fins al dia següent.

A la W. encara li queda fer una activitat fora de l'escola, la seva mare l'espera per dur-la a les sessions de rehabilitació que fa amb la fisioterapeuta del Centre d'Assistència Primària de la zona.

6. ALGUNES REFLEXIONS DES DE LA PRÀCTICA

Acollir els nens amb nee dins l'escola ordinària, no es una tasca gens fàcil, si es vol que els resultats siguin positius.

L'Administració ha de facilitar molts dels aspectes que al llarg de l'article hem esmentat. En la nostra realitat no ha estat així. Ens trobem amb una sèrie d'entrebancs que dificulten molt la nostra tasca. Alguns d'ells serveixen a tall d'exemple:

- L'escola, malgrat estar declarada com a centre d'integració de nens amb dificultats motòriques, és plena de barreres arquitectòniques que dificulten la mobilitat i autonomia d'aquests alumnes. Després de.... anys de demandes encara no s'han fet totes les actuacions necessàries, ni per part de la Generalitat ni de l'Ajuntament. Cal dir que en aquests moments hi ha un projecte aprovat per part de l'Ajuntament, amb subvenció de la Generalitat. Es preveu que comencin en un termini de dos mesos.
- Dotar-nos dels professionals necessaris per atendre amb dignitat aquests alumnes suposa també *un estira i afluixa* continu entre el centre i el Departament.
- Quan a un alumne/a se li prescriu algun tipus d'adaptació (alces, cadira, caminadors...) és el centre qui s'ha d'encarregar de buscar, encarregar i comprar l'objecte després d'obtenir permís i tramitar els papers per tal de rebre els diners necessaris. És un procés llarg i feixuc, en el qual s'inverteixen moltes hores per trobar el lloc i desplaçar-se a comprar els materials (moltes vegades no són fàcils d'obtenir). Seria

més rendible per tothom, si el procés es centralitzés des del Departament.

- Valorem la feina que realitza l'UTAC però no podem gaudir del seu assessorament tot el que necessitaríem. Un sol equip de professionals per a totes les escoles de Catalunya és insuficient.
- Els papers dels dictàmens , que són un punt de partida important per començar a treballar, ens arriben a l'escola ben entrat el curs. Quan ja han perdut part de la seva utilitat i nosaltres hem hagut de buscar la informació directa a través del professional de l'EAP.
- De la mateixa manera que aquests nens tenen atenció logopèdica dins del centre per part del CREDA , també seria important comptar amb un fisioterapeuta a l'escola. D'aquesta manera la coordinació seria més estreta i podrien millorar molts aspectes educatius que afecten aquest àmbit i que ara no podem resoldre satisfactòriament.

Un altre punt important, que s'han anat reflectint al llarg de l'es-

crit, és la coordinació de tots els professionals que envolten el nen i la seva família. Moltes vegades suposa un esforç important per trobar els espais i el temps d'intercanvi però que són necessaris si tenim clar que l'alumne és una persona i no una suma de diferents aspectes.

Finalment, caldria dir que l'experiència ens ajuda a anar establint una sèrie de criteris generals a l'hora d'atendre aquests alumnes. Però és molt important no perdre de vista la individualitat de cadascun d'ells que moltes vegades ens porta a respostes diferents davant situacions similars. Com hem dit abans, per damunt de tot, **cada alumne és una persona única i duu amb ell seu propi bagatge.**

Correspondència amb els autors: *Claustre CEIP Rocafonda.*
C/ Ciutat de Tàrraga , 41. 08304 Mataró. T. 93 790 37 51. E
mail: a08034746@xtec.net



IES MIQUEL BIADA; CENTRE PREFERENCIAL D'INTEGRACIÓ DE DEFICIENTS AUDITIUS

Pita Henrich

Psicopedagoga de l'IES Miquel Biada

Fàtima Prat

Coordinadora Pedagògica de l'IES Miquel Biada

RESUMEN

El instituto Miquel Biada de Mataró ha sido elegido durante este curso 20005-06 para ser el centro de integración preferencial de chicos y chicas con deficiencia auditiva de nuestra zona. La experiencia es enriquecedora a la vez que compleja. El éxito está en obtener el máximo de recursos y la implicación de alumnos, familiares, profesores y especialistas que han de trabajar conjuntamente, con entusiasmo y constancia para obtener una buena integración de estos chicos y chicas en nuestra compleja sociedad..

ABSTRACT

The Miquel Biada Secondary school has been chosen to be a Priority Centre of the integration of ear disability youngsters in our area. It is both an enriching and complex experience. The target is to achieve as many educational sources as possible and the involvement of students, families, teachers and specialists who are supposed to work together with enthusiasm and perseverance to achieve the full involvement of these youngsters in our intricate society.

L'IES Miquel Biada és un centre de secundària de titularitat municipal, ubicat al barri de Cerdanyola de Mataró. Tradicionalment nosaltres havíem estat un centre de formació professional, que a partir del curs escolar 1993-1994 va començar a impartir ESO, primer amb alumnes de 3 ESO i dos anys més tard vam incorporar els nens i nenes de 1ESO. Per a nosaltres la ESO va ser un canvi important, va suposar un repte per a tot el professorat, incorporàvem al nostre centre un ventall d'alumnes molt ampli, amb necessitats molt diverses que calia atendre de forma apropiada.

Dins aquest repte, i aconsellats per les logopedes, el nostre institut va ser l'elegit pels pares d'un primer noi, un alumne amb deficiència auditiva, que actualment es troba a 4 ESO. Parlem del curs 2001-2002. L'IES Miquel Biada de Mataró va actuar com fins aleshores amb tots els nois i noies amb necessitats greus i permanents. Va rebre el traspàs d'informació de les logopedes que havien portat el cas (CREDA), de la psicòloga de l'EAP i del CEIP on havia estat escolaritzat anteriorment. Se li va designar un grup classe i un tutor. Per a la majoria dels professors era una patologia desconeguda i amb prou feines es sabia el que s'hauria de fer per atendre correctament aquest alumne nou. El tema es va parlar en l'equip docent on es va traspasar la informació al professorat que tindria el noi i la Logopeda va anar explicant-nos tot allò que calia saber. Per sort, el nostre primer alumne sord no presentava un quadre molt complicat. Podia seguir mínims a l'aula ordinària i es preveia, que amb l'ajut de la logopeda, podria acreditar primer d'ESO. Va arribar final de curs i la valoració de l'alumne, la família, els especialistes i el professorat va ser força positiva. El centre havia pogut tirar endavant amb el cas, s'havia adaptat a les necessitats del noi i l'havíem pogut ajudar, entre tots, a superar el seu curs, sentint-se acceptat pel company i recolzat pels seus professors. A l'any següent van arribar dues nenes que ara es troben a 3 ESO més tard dos nois més que actualment cursen 2 ESO i ara fa poc una altra noia que hem incorporat a 3 ESO, i així esperem anar acompanyant cada any algun noi o noia deficient auditiu..

Durant aquest curs 2005-2006 el nostre institut ha rebut el títol de centre preferent de deficientes auditius, el que ens ha comportat l'adjudicació d'una mestra d'audició i llenguatge (MALL) que treballa en coordinació amb la logopeda del CREDA i els professors de l'IES. Ara els nostres alumnes deficientes auditius tenen més recursos. Per un costat la logopeda del CREDA (Centre de Recursos Deficients Auditius) que treballa l'evolució

del llenguatge de cada noi/a i per altre la MALL que adapta els aprenentatges que es treballen a l'aula a les necessitats de cada alumne. En molts casos, la psicopedagoga també atén aquests nois i noies en petit grup en les àrees instrumentals i tots els professors modifiquen la seva didàctica i els aprenentatges per poder atendre, de la millor manera possible, els alumnes deficientes auditius desenvolupant les seves Adaptacions Curriculars Individualitzades. Entre els professionals que atenem aquests alumnes cal molta coordinació. Es parla d'aquests alumnes en l'equip docent i s'intenta arribar a tot allò que necessitin i sigui el més convenient per a ells. El tutor s'encarrega de vetllar per la seva bona evolució personal i acadèmica sense oblidar el seguiment i la implicació de la família.

Tot aquest procés ha estat i és un repte per a tots nosaltres. Hem après que cada alumne deficient auditiu és un món i no té res a veure amb un altre. Les seves deficiències ens han enriquit com a professionals i com a persones. Cada alumne amb discapacitat ens aporta la necessitat de modificar i millorar la nostra metodologia, els nostres coneixements. Pensant amb el deficient, millora el professor i milloren els altres alumnes que es beneficien amb els canvis. També hem après que mai es fa prou bé per atendre a cada alumne. Sempre hi ha coses noves a fer, recursos per explorar i molt poc temps per poder-s'hi dedicar. Ara ja pensem en el nou repte que representarà treballar amb alumnes amb llenguatge de signes, les necessitats que tindran i les dificultats de comunicació amb les que ens podem trobar.

També veiem algun inconvenient a aglutinar a tots els deficientes auditius de la zona en el nostre IES. L'alumnat que ha de venir al nostre centre des de lluny, perd molt de temps en els desplaçaments i es distancia del seu entorn més proper, de les activitats que es realitzen i dels nois i noies de la seva edat.

Per acabar podem dir que l'experiència de ser centre preferencial de deficientes auditius es bona per tots. Alumnes, famílies, professors i professionals s'han d'implicar i treballar plegats per aconseguir que aquests alumnes amb deficiència evolucionin intel·lectual, social i emocionalment de la millor manera possible i puguin integrar-se amb les mínimes dificultats a la nostra societat.

Correspondència amb els autors: Pita Henrich, Psicopedagoga de l'IES Miquel Biada; Fàtima Prat, Coordinadora Pedagògica de l'IES Miquel Biada. E-mail: a8021259@xtec.cat

DESPRÉS DE L'HOSPITAL DE DIA, TORNO A L'ESCOLA ?

Isabel Camprodon Quintana, URPI Hospital Clínic Barcelona.

Montserrat Domingo Salvany, HDA de Gavà. Fundació Orienta.

Begoña Roca Carretero, HDA Hospital Clínic Barcelona. **Jesús Sáez García**, HDA Terrassa. Mútua Terrassa

Josep M^e Tanco Villanueva, HDA Sabadell. Parc Taulí. **Alfons Vila Cots**, HDA Manresa. Fundació Althaia

RESUMEN

Desde el año 2000, la figura del docente forma parte del equipo multidisciplinar de los Hospitales de Día de Salud Mental para adolescentes. El docente adapta su intervención a las características de cada alumno y tiene como objetivo favorecer la continuidad de su escolarización y conservar sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales. El objetivo del estudio es analizar cómo se produce la reincorporación al proceso de aprendizaje una vez son dados de alta del HDA. Se fundamenta en los datos recogidos, durante dos cursos, por los 15 docentes adscritos a estas aulas. Del análisis de los datos destaca el incremento significativo de alumnos que se reincorporan a centros educativos ordinarios con algún recurso especial (del 9% al 27%). Así mismo, del 26% del alumnado no escolarizado y absentista, sólo un 5% queda sin ocupación. Se indica la necesidad de que los centros educativos desarrollen recursos propios para la inclusión de este tipo de alumnado y de su detección temprana. También la necesidad de desarrollar programas de formación ocupacional para los mayores de 16 años.edad..

ABSTRACT

Since the year 2000, the teacher is a member of the multidisciplinary team of the day-hospital for adolescents with psychiatric disorders. He adapts his work to the personal characteristics of his pupils and his objective in the hospital is to ease the continuity of the pupils school formation and maintaining their cognitive capacities as well as the emotional and social ones. The aim of this study, based on the data collected during two years by 15 teachers working in different hospitals in Catalonia, is to analyse how the reincorporation of the young people to the learning process takes place since the moment they leave the hospital. We can see that the quantity of the pupils going back to the ordinary school, helped with an special attention, has increased (from 9% to 27%) We also see that from the 26% of pupils who did not go to school, only 5% of them has no occupation when leaving the hospital. It is aimed that the schools create their own resources for this kind of pupils and it is also needed that the administration creates special working programs for young people over 16.

INTRODUCCIÓ

L'Hospital de dia per adolescents

L'Hospital de Dia per a Adolescents (HDA) és un equipament de Salut Mental integrat en la xarxa Infantil i Juvenil. És una unitat d'hospitalització a temps parcial que proporciona un tractament intensiu i multidisciplinar sense desvincular l'adolescent del seu medi familiar, social i educatiu.

L'HDA pretén conjugar els aspectes més favorables de l'ingrés hospitalari amb els de l'assistència ambulatoria, amb la característica de tractar-se d'una atenció intensiva amb intervencions assistencials diàries, a nivell individual, grupal i familiar, i mantenint sempre el vincle amb el medi sociofamiliar.

L'Hospital de Dia està pensat com un recurs on la intervenció de cada professional s'integra dins d'un treball d'equip. És precisament aquest treball cooperatiu i multidisciplinar el que omple de sentit i possibilitats terapèutiques aquest servei. Necessita d'una gran cohesió i coordinació interna que faciliti el desenvolupament del projecte terapèutic i educatiu i és per això que hi ha espais de coordinació i reflexió entre els diferents membres de l'equip.

És necessari també establir una bona comunicació i cooperació amb altres serveis, sobretot educatius i socials, que poden afavorir el procés evolutiu de l'adolescent i a més a més per facilitar la seva reinserció a la comunitat.

L'Equip Terapèutic generalment està integrat pel psiquiatre, psicòleg clínic, infermer/a, educador, treballador social, terapeuta ocupacional i docent. El nombre de professionals és variable segons l'estructura i organització de cada unitat.

El docent a l'HDA

La figura del docent va ser introduïda a l'any 2000 en

el marc dels acords interdepartamentals entre el Departament de Sanitat i el d'Educació. Des de llavors la xarxa d'HDA ha anat creixent per tota Catalunya fins arribar als 16 hospitals de dia que funcionen actualment. L'últim ha començat aquest febrer a l'Hospitalet de Llobregat.

L'assistència a l'aula forma part del programa terapèutic de cada pacient. Aquest programa recull les necessitats globals de cadascú, tant a nivell de teràpia individual, farmacològica, ocupacional, i d'atenció educativa i es va revisant segons l'evolució de cada pacient.

El docent de l'HDA ha d'adaptar la intervenció educativa a les característiques de cada pacient però, fonamentalment, cal dirigir-la a afavorir la continuïtat del seu procés d'escolarització tot recuperant, consolidant i ampliant, en la mesura que sigui possible, els seus aprenentatges acadèmics. Cal també conservar les capacitats cognitives, afectives i socials, com a recurs necessari perquè el pacient pugui integrar-se de nou al circuit ordinari. Els objectius i les metodologies de treball hauran d'adaptar-se als interessos i al nivell real de capacitats i coneixements de cada cas emprant materials útils encara que no es corresponguin a la seva edat cronològica.

Per tant, segons les característiques i la patologia de cada pacient variarà l'assistència a l'aula i, com que les necessitats educatives i els interessos de cadascú són ben diferents, hi ha una gran heterogeneïtat en els continguts curriculars que se'ls ofereixen.

En la seva tasca diària el docent participa en les reunions regulars de l'equip de l'HDA recollint informació de la patologia que presenten els nois, de la seva situació social i familiar i aportant informació des del punt de vista pedagògic, tot fent èmfasi en l'evolució de les seves actituds i capacitats personals.

Resulta especialment important la coordinació amb els EAPS i els IES de referència de cada adolescent. L'establiment de contactes regulars amb l'EAP i l'IES és imprescindible per l'intercanvi d'informació en el moment de l'ingrés, en el seguiment periòdic, i en la preparació de la reincorporació progressiva de l'alumne quan s'inicia el procés de l'alta.

Respecte als alumnes majors de 16 anys que per diferents raons han abandonat la formació acadèmica, se'ls ofereix orientació professional (PGS, formació ocupacional, o formacions no reglades...) que pugui adequar-se al seu perfil i interessos. En altres casos se'ls orienta cap a la integració al món laboral directament.

OBJECTIU DE L'ESTUDI

L'objectiu d'aquest estudi és analitzar com es produeix

actualment la reincorporació dels nois i noies de les Aules Hospitalàries de Salut Mental al seu procés d'aprenentatge un cop són donats d'alta de l'Hospital de Dia, per tal de constatar quina incidència té i quina orientació es dona als alumnes des d'aquest recurs.

MÈTODE

Es fonamenta en el recull de dades portat a terme pels docents adscrits a les **15 aules hospitalàries** de salut mental de Catalunya, durant els cursos 2003-2004 i 2004-2005. El total de joves atesos en aquestes aules ha estat de **916 alumnes** (dels quals un 38% són nois i un 62% noies).

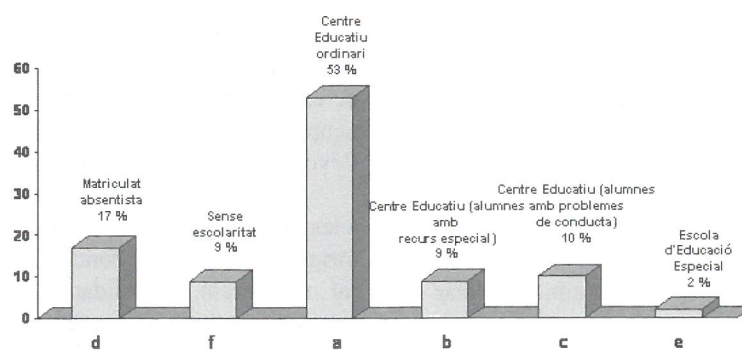
Les dades recollides han estat les següents: curs, sexe, edat, procedència i derivació. El present estudi es refereix als darrers dos camps, **procedència i derivació**. Vegeu els tipus de procedències al quadre 1.

Quadre 1

Procedència:

- des d'un centre educatiu de primària o secundària amb seguiment del currículum establert,
- des d'un centre educatiu de primària o secundària atès amb algun recurs especial d'atenció a la diversitat (adaptació curricular, atenció individualitzada ...),
- des d'un centre educatiu de primària o secundària, presentant a més molts problemes de conducta,
- des d'un centre educatiu de primària o secundària, però amb llargs períodes d'absentisme degut a la seva pròpia situació personal,
- des d'un centre d'educació especial,
- nois i noies no escolaritzats (majors de 16 anys, no han iniciat el curs, canvi de centre i no ha assistit ...)

Segons les dades recollides les procedències dels nois i noies que ingressen als HDA es poden agrupar tal com es pot observar al gràfic 1.



PROCEDÈNCIES DE TOTS ELS NOIS I NOIES

gràfic 1

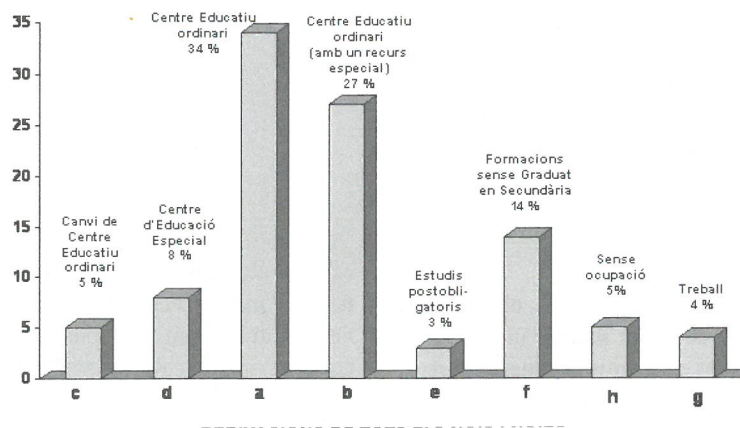
Quant a la sortida dels nois i noies un cop són donats d'alta de l'hospital (vegeu ítems possibles en el quadre 2) les dades recollides donaven els grups que es poden observar al gràfic 2.



Quadre 2

Derivació:

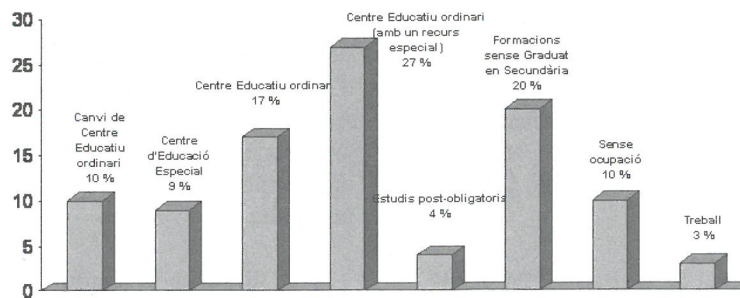
- a) torna al seu centre educatiu de primària o secundària i continua cursant el currículum establert,
- b) torna al seu centre educatiu de primària o secundària i tindrà un recurs d'atenció a la diversitat (adaptació curricular, atenció individualitzada ...),
- c) es considera oportú que hi hagi un canvi de centre i es matricula en un nou centre educatiu de primària o secundària al nivell que li pertoca,
- d) torna o s'incorpora a un centre d'educació especial,
- e) s'orienta cap a estudis postobligatoris (cicles formatius de grau mitjà o superior, batxillerats, estudis universitaris),
- f) s'orienta cap a formacions que es cursen sense graduat escolar (programes de garantia social, formació ocupacional, escoles taller, escoles d'adults, proves d'accés a cicles formatius de grau mitjà, estudis a distància, formacions no reglades ...)
- g) es recomana la incorporació al món del treball,
- h) no hi ha possibilitat de donar cap orientació perquè hi ha una alta abans de temps o voluntàriament o per incompliment de normes, perquè el noi o noia és ingressat en un altre servei hospitalari, o per altres raons de tipus personal o familiar del noi o noia



ANÀLISI DE LES DADES

En l'anàlisi de les dades es va posar especial atenció en la derivació escolar dels alumnes **absentistes** (gràfic 1 "d") i d'aquells que presentaven **conductes disruptives** (gràfic 1 "c") dins de l'aula, subgrup davant el qual els docents i els centres educatius troben majors dificultats per donar resposta a les seves necessitats educatives.

Del recull total de dades, un 17% de nois/es atesos a les aules dels hospitals són **absentistes** (gràfic 1 "d"). En el moment de l'alta són adreçats als diferents serveis en les següents proporcions:



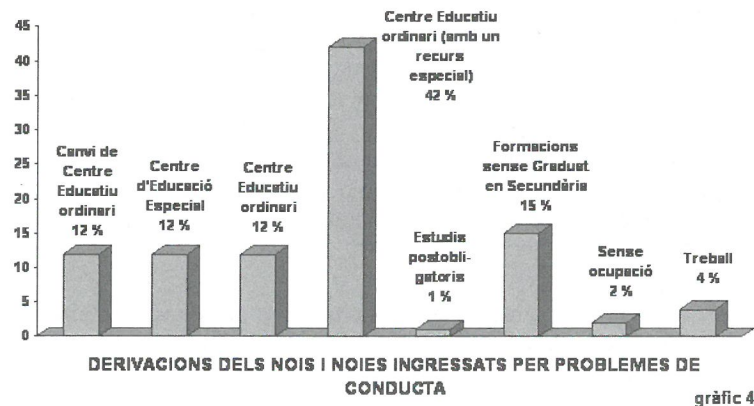
DERIVACIONS DELS NOIS I NOIES ABSENTISTES

gràfic 3

De l'observació de les dades es pot destacar que:

- 27% retorna al mateix Centre Educatiu ordinari amb un recurs especial.
- 20% s'adrecen cap una formació sense Graduat en ESO
- 17% retornen al mateix Centre Educatiu ordinari.
- 10% canvia de Centre Educatiu.
- I un 10% de nois/noies que resten sense ocupació

L'altre grups estudiat és el dels nois i noies que presentaven **conductes disruptives** en els seus centres de procedència (gràfic 1 "c"). Del recull total de dades, un 10% de nois/es atesos a les aules dels hospitals tenien aquest problema a l'ingrés. En el moment de l'alta són derivats en les següents proporcions:



De l'observació de les dades es pot destacar que:

- 42% retornen al mateix Centre Educatiu ordinari amb recurs especial.
- 15% s'adrecen cap una formació sense Graduat en ESO
- 12% canvien de Centre Educatiu ordinari
- 12% retornen al mateix Centre Educatiu ordinari
- 12% s'adrecen o retornen a un Centre d'Educació Especial

CONCLUSIONS I DISCUSSIÓ

De les dades fruit d'aquest estudi podem observar que dels alumnes atesos a les aules de Salut mental un 17 % (gràfic 1 "d") no assisteixen als centres educatius als quals estan matriculats, són **absentistes**. Després del seu pas per l'HDA es dona resposta a les seves necessitats educatives retornant al centre d'origen amb un recurs especial, adreçant-los a una formació laboral (tot i no tenint el graduat en ESO) o incorporant-los al món del treball. Només un 10% resta sense ocupació (gràfic 3).

Els alumnes que en ingressar a l'Hospital de Dia es caracteritzen per presentar conductes **disruptives** a les aules o al centre escolar d'origen 10% (gràfic 1 "c"), podem veure que en sortir de l'HDA (gràfic 4) retornen al Centre Educatiu amb un recurs especial el 42%, el 15% continua la seva formació per accedir al món laboral i només un 2% resta sense ocupació (gràfic 4).

Del total de dades cal destacar un increment molt significatiu de nois i noies que al sortir de l'HDA són atesos al Centre Ordinari amb un recurs especial, del 9% (gràfic 1 "f") al 27% (gràfic 2 "b").

També és força significatiu el fet de que del 26% dels nois i noies no escolaritzats i absentistes (gràfic 1), només un 5% resten sense ocupació un cop donats d'alta del l'HDA (gràfic 2).

De l'anàlisi de les dades totals es pot veure que en ambdós grups estudiats la destinació més habitual és la tornada al centre ordinari tot aplicant algun tipus de recurs d'atenció especial. Creiem molt positiu que els centres ordinaris desenvolupin estratègies i recursos propis per aquests nois i noies amb necessitats educatives diferents, la qual cosa afavoreix la inclusió d'aquest tipus d'alumnes i millora l'atenció educativa de la globalitat de tots els alumnes del Centre. Així els recursos

externs atendien exclusivament els casos més greus. Malauradament moltes vegades els centres d'ensenyament ordinari es veuen limitats en l'adopció d'aquests tipus de recursos És en aquest camp on caldria segurament incidir per millorar l'eficàcia de les derivacions dels nois i noies un cop són donats d'alta de l'hospital.

Un altre factor que dificulta la inclusió d'aquest alumnat és el desconeixement de la malaltia mental per part dels docents. La seva acceptació i comprensió facilitaria l'adopció de pautes educatives adients. També la detecció d'aquests alumnes amb necessitats específiques des de l'Educació Primària afavoreix el seguiment de l'escolaritat dels alumnes i la prevenció de possibles agreujaments.

Un altre camp a tenir en compte per a poder millorar l'atenció adequada a cada un dels nois i noies que són donats d'alta de l'hospital és el de les formacions de tipus ocupacional. Aquells nois i noies que ja han complert els setze anys difícilment tornen a la formació reglada (ESO o CFGM) i, si poden trobar una formació laboral adequada en un ambient protegit, solen respondre positivament.

Si bé en la majoria dels casos els nois i noies deixen l'Hospital de Dia amb una derivació el més adient possible, la seva estada s'hi pot allargar notòriament per la dificultat en trobar el recurs necessari. Mancaria, i seria objecte d'un altre estudi, comprovar la continuïtat i l'eficàcia de la sortida triada en cada cas.

Agraïments

Les dades recollides en aquest estudi han estat aportades i treballades pels docents dels següents hospitals amb la finalitat de presentar-ne les conclusions en un pòster en el Segon Congrés Català de Salut Mental del Nen i l'Adolescent (Barcelona,

novembre 2005):

Corporació Sanitària de Mataró – Mataró / Corporació Sanitària del Parc Taulí – Sabadell / Corporació Sanitària de Vic – Vic / Fundació Assistencial Althaia – Manresa / Fundació Hospital Sant Pere Claver – Barcelona / Fundació Orienta – Gavà / Fundació Vidal i Barraquer – Sta. Coloma de Gramenet / Hospital Sant Joan de Déu – Vilanova i la Geltrú / Hospital Clínic – Barcelona / Hospital de Sant Joan de Déu – Mollet / Hospital Sta. Maria – Lleida / Institut Pere Mata – Reus / Mútua de Terrassa – Terrassa / Parc Hospitalari Martí i Julià – Girona.

Referències bibliogràfiques:

El futur de la pedagogia hospitalària. IV Congrés europeu de mestres i pedagogs a l'hospital. Barcelona, 2000.

El rol del professional docent a l'Hospital de Dia per a Adolescents amb trastorns mentals. Document elaborat per un grup de treball format per professionals del món sanitari i educatiu amb responsabilitats en els hospitals de dia de Catalunya i coordinat per Maria Mercader (CatSalut) i Blanca Díaz (Servei d'Educació Especial i Programes Educatius del Dep. d'Ensenyament). Barcelona, 2002

Guidance on staffing of child and adolescent in-patient psychiatry units. Council Report CR76, June 1999, Royal College of Psychiatrists, London.

Child and Adolescent Mental Health Policies and Plans. Organització Mundial de la Salut, 2005.



AL DISTRICTE DE NEWHAM A LONDRES

Ian Millward

Psicòleg de l'Educació

Director del Servei de Psicologia de l'Educació de Newham

Els psicòlegs de l'Educació, al Regne Unit són treballadors dels consells dels governs locals. En total, al Regne Unit, hi ha 152 Consells, i cadascun d'ells té la responsabilitat de finançar i organitzar l'educació per a les seves comunitats. A Londres hi ha 33 consells, un dels quals és el del districte de Newham, que em dona feina com a cap dels psicòlegs de l'educació. Tinc un equip amb 11 psicòlegs de l'educació i dues col·legues que són administratives. La nostra principal responsabilitat és la de proporcionar assessorament psicològic als alumnes més vulnerables i més necessitats i a les seves famílies en el nostre districte. Aquesta feina la fem en col·laboració amb les escoles i amb els altres serveis i equips locals. Newham té 93 escoles (escoles bressol, escoles d'infantil i primària i de secundària), que eduquen a 50.000 nens i joves.

Newham té una reputació nacional i internacional pels seus 20 anys de compromís amb l'Educació Inclusiva. Això vol dir que el 99,7% dels nostres nens i joves, van a l'escola del seu barri, sigui la que sigui la seva discapacitat o les seves necessitats educatives especials. Els psicòlegs de l'educació venen a treballar a Newham perquè creuen i estan compromesos amb l'Educació Inclusiva. També tenim dues escoles especials per alumnes amb severes i profundes necessitats per aprendre i per alumnes amb necessitats complexes de tipus social, emocional i de comportament. Les dues escoles tenen lligams profunds amb les escoles ordinàries i molts dels alumnes fan escolaritat compartida entre l'escola especial i l'escola ordinària.

El treball dels psicòlegs de l'educació al Regne Unit està regit en part per normes basades en les lleis d'educació del 1996 i del 2004, i en part per les prioritats del Districte. La llei del 2004 emplaça a tots els serveis dels governs locals a prioritzar les necessitats de l'alumnat i les famílies més vulnerables del districte, en el que s'anomena el programa nacional "Tots els nens compten" (Every Child Matters). L'objectiu d'aquest programa és d'assegurar que tots els nens i joves siguin persones sanes, estiguin segures i fora de perill, que disfrutin i que aprenguin, que facin una contribució positiva a la societat i que puguin aconseguir un benestar econòmic.

Per a treballar en una autoritat local, els psicòlegs de l'educació han de tenir un grau de psicologia, preparació professional amb un nivell de postgrau i ser mestres qualificats amb una experiència mínima de dos anys com a mestres (des de setembre del 2006 la formació de professionals de psicologia de l'educació consistirà en un programa de tres anys de Doctorat).

A Newham estem organitzats en quatre equips de zones d'aproximadament 23 escoles cadascuna. Per a demanar la

implicació d'un psicòleg de l'educació l'escola o el servei ha de demanar una reunió per a fer la consulta. Aquesta reunió dona l'oportunitat de discutir les preocupacions i ajudar a decidir què és el que pot fer el psicòleg de l'Educació per a resoldre el problema. El nostre treball diari implica parlar amb pares, mestres, professionals de suport de l'escola, nens i joves. Només treballarem directament amb nens i joves amb el consentiment dels seus pares o tutors. Hem establert un sistema basat en la consulta per a tot el nostre treball, però també treballem en estudi de casos a fons, formació, projectes i recerca.

UN DIA A LA VIDA D'UN PSICÒLEG DE L'EDUCACIÓ

Comença el dia: El meu dia habitualment comença a les 8.30. L'aspecte més interessant i engrescador de la meva feina és que cada dia és diferent, excepte en la tasca diària de respondre el volum cada cop més gran de correus electrònics. De tota manera, el servei té un equip excel·lent de suport administratiu que ajuden a tirar endavant els temes urgents i importants, especialment les trucades de telèfon i la correspondència.

Normalment, els meus matins (jo sóc actualment el director de l'equip de psicòlegs de l'Educació de Newham) estan enfocats a les tasques i els processos relacionats amb el repartiment de les demandes que arriben al nostre servei. Recentment hem canviat el nostre model d'intervenció: d'un model basat en un temps de cada psicòleg de l'educació per a cada centre, hem passat a un model basat en les demandes expressades pels centres a través d'un full de demanda establert. Per la meua part això vol dir, assegurar que els psicòlegs del servei tenen la flexibilitat de poder donar resposta a les demandes del programa nacional "Every child Matters". Això inclou reunions amb administradors, amb col·legues i també consultes amb escoles i d'altres serveis.

Cap al migdia, penso en el dinar, però només aconseguixo dinar fora del despatx un cop a la setmana. També intento fer exercici durant l'estona de dinar, però, amb tota honestedat, només aconseguixo anar a la piscina local molt de tant en tant.

A la tarda; com que la majoria de les meves responsabilitats són típicament administratives, intento continuar fent pràctica com a psicòleg i per tant incloc un temps per aquest tipus de feina en la meua planificació setmanal. Encara que la feina del psicòleg de l'educació és molt variada, se m'acostuma a demanar la meua intervenció en casos complexos. Recentment, vaig dedicar una tarda a una visita a una escola especial de fora del nostre districte, on vaig trobar-me amb els mestres, l'equip de suport (el coordinador de necessitats educatives especials,



els auxiliars d'educació especial, i l'equip directiu) i els pares d'un alumne de Newham, que tenia un comportament que preocupava. Un dels meus rols com a psicòleg de l'educació és el d'intentar donar un sentit diferent a com veuen els altres aquest tipus de conductes, incloent-hi la visió de l'alumne. Vaig fer una observació de la interacció entre l'alumne i els mestres en les situacions que comportaven més problemes i vaig explorar solucions per al canvi que fossin realistes, acceptables i auto-sostingudes. Aquesta és una feina força desafiant però molt recompensadora quan els resultats són exitosos.

Els psicòlegs també estan implicats en fer formació i participar en projectes de recerca. Recentment, vaig planificar i impartir un taller de tarda per a 40 graduats de Newham que volien ser mestres. El tema del taller era "la psicologia implícita en l'aprenentatge dels nens". El repte per a mi era "modelar" les teories i els principis psicològics que tenia intenció de transmetre en aquest taller de formació, i especialment durant un "estimulant experiment d'aprenentatge" en el qual els estudiants escollien l'objectiu d'aprendre a comptar en japonés. Vàrem

poder assolir l'objectiu a través d'una experiència interessant i natural d'aprenentatge.

Al final del dia, habitualment em trobo amb els meus companys i posem en comú les experiències de cadascú al llarg del dia, i abans d'anar cap a casa, cap a les 6 de la tarda, tinc una altra sessió de llegir els correus electrònics, i contestar les missatges telefònics del dia.

Un dia d'un psicòleg a Newham és sempre variat, i el que fa la feina interessant i estimulante és que sé que demà serà diferent que avui i tindrà noves sorpreses.

Correspondència amb l'autor:

E-mail: Ian.Millward@newham.gov.uk

Traducció a càrrec d'**Eulàlia Bassedas**

REFLEXIÓ SOBRE L'EXERCICI DE LA DIRECCIÓ EN UN IES

1. EL CONTEXT

L'equip de direcció de l'IES Josep Puig i Cadafalch hem exercit la tasca directiva durant els últims cinc anys en un institut que recentment ha celebrat el seu Xè aniversari. Tenim, doncs, una etapa de vida curta, curta però significativa perquè creiem que són els anys en què hem anat consolidant la nostra identitat. Actualment el centre té tres línies d'ESO, una línia de batxillerat, dos grups de CFGM i dues modalitats de Casa d'Oficis.

Som un institut encara poc conegut en el conjunt de la ciutat. Tenim problemes importants d'infraestructura a causa que ocupem els edificis de dos antics centres d'EGB que estan separats entre si i patim d'instal·lacions poc adequades per a les necessitats de la secundària.

El centre està situat entre dos barris de la perifèria de Mataró i molt proper a una nova zona de creixement de la ciutat, la Via Europa. L'entorn immediat presenta per a la població del barri poques ofertes culturals i de lleure.

També, perquè no dir-ho, tenim un alumnat que majoritàriament no veu en els estudis un objectiu de futur.

2. ELS OBJECTIUS

Nosaltres hem estat el segon equip directiu del centre. Partíem d'una gran tasca feta per l'equip anterior, amb una organització de centre adreçada a potenciar l'interès i l'aprenentatge del nostre alumnat, amb una forta acció tutorial exercida per tot el professorat (tots els professors som tutors d'un petit grup d'alumnes) i amb una organització de centre participativa que possibilita la presa de decisions del professorat d'una manera coordinada i en xarxa.

Amb aquests antecedents ens vàrem plantejar incidir en cinc línies de treball:

Millorar els aspectes curriculars dels nostres alumnes en el treball diari a l'aula.

Amb l'objectiu final de millorar l'assoliment de les competències bàsiques mitjançant un reforçament de les mesures d'atenció a la diversitat a l'aula ordinària: coordinar l'actuació dels departaments d'instrumentals, revisar el suport dins de l'aula, oferir grups de desdoblament en funció de les necessitats dels diferents grups ordinaris, treballar eixos transversals de centre.

Potenciar la participació dels alumnes dins i fora del centre.

Animant-los a ser delegats de classe, joves guies, delegats verds, col·laboradors de biblioteca o de suport informàtic. Potenciant aquesta participació des de les tutories, creant mecanismes estables dins del centre i avaluant aquesta participació com un element més de l'aprenentatge. I fora del centre fer-los coneixedors del seu entorn col·laborant en projectes de ciutat: X-plora, Crèdits de síntesis (Així és Mataró), escrits en revistes locals, Jornades Científiques,

Mercatec, Joves Guies, Escoles Verdes. I també obrir noves formes de relació participant des del centre en colònies, intercanvis i projectes europeus (Comenius).

Aprofundir la col·laboració amb l'AMPA.

Oferir com a comunitat educativa noves propostes de lleure als nostres alumnes: esports, teatre, biblioteca, música ... i nous espais de trobada a les famílies: Escola de Pares, projecte de reutilització de llibres de text, Escola Verda.

Tenir presència a la ciutat i participar activament en projectes d'entorn.

Potenciant l'Illa Educativa amb els centres propers de primària i d'Escola Bressol i la Biblioteca oberta al barri.

Dignificar i millorar els espais del centre

Com que l'edifici estava força deteriorat era urgent fer-lo més apte i més agradable per a la tasca docent.

3. LA REALITAT

. Treballar en aquesta línia de motivació i participació durant un període tan convuls com el que ha tingut i té l'ensenyament en el nostre país no ha estat una tasca fàcil. Un projecte com aquest requereix entusiasme i paciència per part de la majoria del claustre i el suport decidit de l'administració. Implica sovint més hores per coordinar les nostres accions, més debats sobre els objectius que perseguim, implica també una profunda reflexió sobre què significa avui ensenyar i sobre què hem d'ensenyar. Implica compartir entre el professorat estratègies de relació amb l'alumnat i de resoldre conflictes.

. Però tots sabem que els claustres tenen les seves pròpies dinàmiques i que actualment un sector del professorat cansat o desencisat o simplement per discrepància ideològica no creu en aquesta aposta i reclama un espai laboral més tranquil, sense projectes que ocupin un temps extra que ningú no reconeix. En el nostre centre afortunadament hem pogut treballar en aquesta línia amb la col·laboració d'una gran part del professorat, però hem de dir que l'administració no ens ho ha posat fàcil. No ho posa fàcil.

. L'administració educativa no ens dona les eines organitzatives per centrar l'actuació del professorat en aquestes tasques. No tenim un recolzament explícit per mantenir aspectes del Projecte Educatiu de Centre, del Pla d'Atenció a la Diversitat, o de qualsevol projecte de centre quan són qüestionats o incomplets per alguns professors. Ens segueixen demanant paperassa, formalismes administratius que no tenen cap finalitat real de millora del sistema d'aprenentatge.

Ens reconeixen poques hores de coordinació dins dels centre i, tot i que la tasca tutorial ha estat recentment reconeguda amb un complement econòmic, en el nostre cas ens va obligar a modificar el fet de tenir dos tutors per grup. No hi ha esclatxa per a plantejaments diferents. Tots hem de passar pel mateix raser.

Creiem que es fan més promeses mediàtiques que reals. Més anuncis de mesures que volen fer creure que les coses canvien que canvis de debò.

. Paral·lelament la realitat diària dels centres cada dia és més complexa: més diversitat social, cultural, ètnica, intel·lectual...; més tipologies d'alumnes, de famílies i de professorat.

En aquest context, els equips directius ens trobem molt sols, d'una banda som profunds coneixedors de les necessitats del centre, però d'altra no tenim més eina per aconseguir els recursos adients que la nostra capacitat negociadora i la nostra persuasió. El resultat és, en molts casos, cansament.

. Paradoxalment, els alumnes i els pares, igual que la resta de la comunitat educativa, ha estat força receptiva a les propostes de participació i col·laboració. Hem sabut mantenir un bon nivell de compromís. En algun cas fins i tot amb una persistència i entusiasme en les tasques superior a les previsions.

4. LES REFLEXIONS

- Creiem que és necessari i possible gestionar els centres educatius d'una altra manera. Necessitem que l'administració reconegui moltes realitats del centre, que valori els projectes en profunditat i que ens doni les eines necessàries per tirar-los endavant, sense

contínues negociacions. Que reconegui la immillorable tasca feta per molts docents, que es replantegi la mobilitat del professorat en funció dels projectes reals de centre i no tan sols de places administratives disponibles.

- No tots els contextos escolars són semblants; per tant, caldria que l'administració deixés la porta oberta a la diferència, a gestionar els mateixos recursos i fins i tot recursos complementaris de manera diferent. Amb autonomia i avaluació de resultats, amb responsabilitat i amb criteris. Sovint trobem a faltar criteris que donin cobertura ideològica a la línia educativa d'un centre. Trobem a faltar el paper de la inspecció i dels serveis annexos fent un seguiment curós i respectuós del Projecte Educatiu de Centre, avaluant, orientant o qüestionant projectes concrets.
- Actualment els centres educatius públics no tenim la percepció sòlida de pertànyer a una **xarxa pública** definida per criteris ideològics clars. El vaivé dels projectes interns d'un centre s'entén més com a batalletes internes d'un claustre que no com a una mostra clara de fragilitat del sistema públic. Cal autonomia, però també sentiment de pertinença a una xarxa educativa pública coherent.

Conxita Calvo Lomero

Exdirectora de l'IES Josep Puig i Cadafalch



TRANSFORMAR LA ENSEÑANZA. EXCELENCIA, EQUIDAD, INCLUSIÓN Y ARMONÍA EN LAS AULAS Y LAS ESCUELAS

Tharp,R.G.; Estrada,P; Stoll Dalton,S; Yamauchi,L.A: (2000).
Barcelona: Paidós, 2002

El llibre que tenim a les mans és a la vegada un llibre teòric i pràctic. D'una banda es parla de les bases teòriques que estan en els fonaments de plantejaments educatius inclusors i al mateix temps ofereix respostes metodològiques molt concretes per a professionals que volen portar a terme pràctiques educatives que puguin oferir aprenentatge i millores en les capacitats de tot l'alumnat.

L'objectiu del llibre no és qualsevol cosa: presentar un sistema que permeti dissenyar una pauta d'activitats que possibiliti potenciar l'excel·lència, l'equitat, la inclusió i l'harmonia a les aules. Estarem d'acord que és una fita que molts professionals del món de l'educació busquem per a resoldre les dificultats de les aules actuals. Cal dir que, com ens podem suposar, el camí no és fàcil, però en aquesta obra es detallen uns plantejaments seriosos, i experimentats que poden ser un bon model per al professorat que està interessat en buscar nous camins per a millorar la pràctica. Abans que res, i seguint els autors, repassarem vocabulari: l'*equitat* és donar a cadascú allò que necessita; l'*excel·lència* és la realització del ple potencial de cada estudiant; la *inclusió* és la incorporació al sistema escolar de tot l'alumnat amb un respecte per les seves diferències, i l'*harmonia* és un valor essencial d'aconseguir en aules amb població multicultural.

Podem dir que a l'obra que presentem hi ha un parell d'idees molt clares, que passem a indicar:

- S'enumera 5 normes clares per a una pedagogia eficaç. En la situació d'ensenyament aprenentatge, cal que trobem:
 1. Una producció conjunta d'ensenyants i estudiants, és a dir cal facilitar l'aprenentatge mitjançant activitats conjuntes; cal muntar situacions perquè els estudiants puguin desenvolupar la capacitat d'usar el pensament verbal acadèmic per la resolució de problemes pràctics.
 2. Cal desenvolupar la llengua i l'alfabetització en tot el currículum: cal donar oportunitats als estudiants de parlar, d'escriure, de practicar l'ús del llenguatge, de plantejar preguntes,...
 3. Cal crear significat: connectar l'escola amb la vida dels estudiants; cal contextualitzar l'ensenyament i el currículum en les experiències dels estudiants.
 4. Cal ensenyar pensament complex; cal que l'ensenyament es basi en la resolució de problemes, no en activitats mecàniques, que són les més fàcils de programar.
 5. Cal ensenyar a través de la conversa; cal establir una conversa

educativa; cal una escolta activa per part de l'adult i voler entendre les idees informals dels alumnes sobre les coses.

- Així mateix, es planteja que per a aconseguir els objectius de transformar l'ensenyament, cal que es compleixin 3 condicions:
 1. Cal que a l'aula hi hagi múltiples contextos simultanis d'activitat
 2. Les activitats han de ser variades quant a requisits, productes, participants i rols
 3. Cada activitat cal que estigui impregnada d'un sistema de valors compartit, explícit, sistemàtic i construït simultàniament per a que l'aula sigui una comunitat d'aprenentatge vivent.

A partir d'aquestes premisses bàsiques, s'aprofundeix en els conceptes d'activitat conjunta, de la importància de les relacions personals en l'activitat educativa i a l'aula, i en el poder del professorat en possibilitar la creació de comunitats d'aprenentatge a l'aula, que són la base per a millorar les capacitats de tot l'alumnat.

Aquests plantejaments teòrics, molt ben explicats i també situats amb exemples d'aules multiculturals, es recolzen en la segona part del llibre en models de dissenys de l'organització d'aules que parteixin d'aquestes premisses. La feina que cal fer és reprogramar les activitats i l'organització de l'aula en base a 5 fases molt estudiades, en les quals s'aprèn conjuntament, alumnat i professorat, a plantejar les situacions d'ensenyament-aprenentatge d'una manera diferent.

Animo a consultar aquesta obra, en la qual alguns docents poden trobar ajudes que els facilitin aconseguir allò que tots considerem difícil, però que alguns han practicat: aconseguir que alumnes diferents puguin aprendre junts. Ens pot ajudar a continuar plantejant-nos aquest repte?

Eulàlia Bassedas i Ballús

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