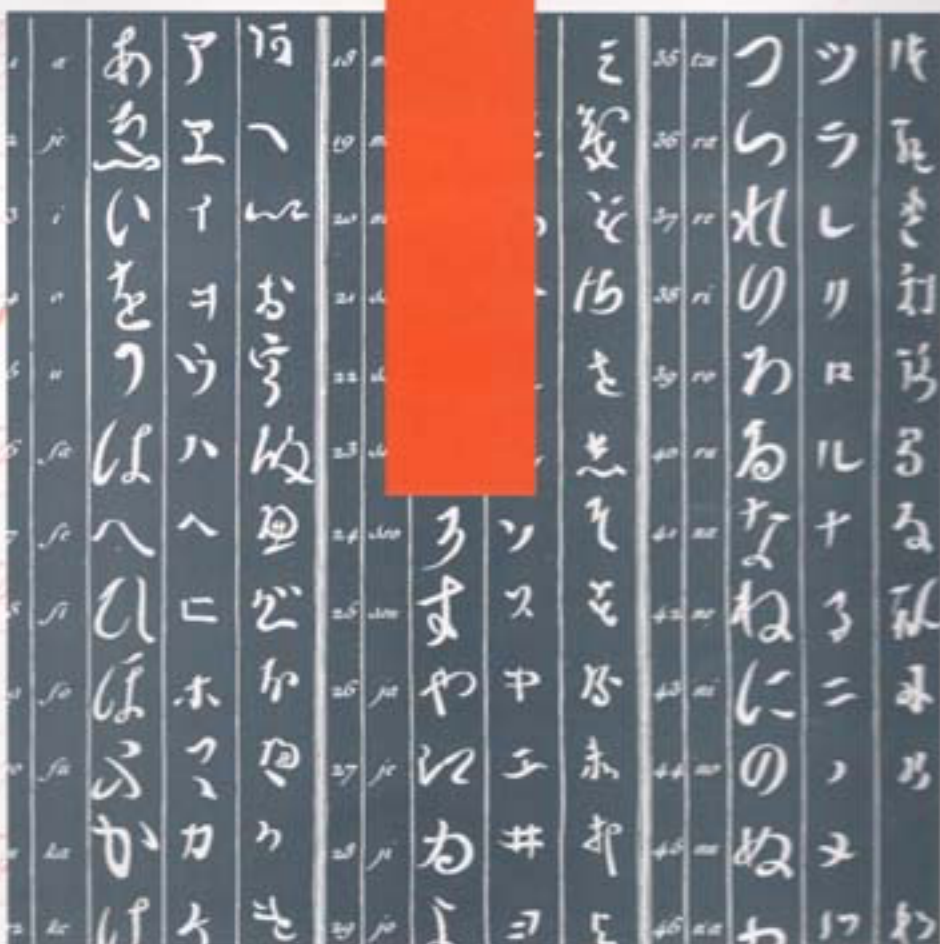


À

MBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ



15

TARDOR 2005

ÀMBITS

de Psicopedagogia

REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

Edita: Associació Catalana de Professionals dels EAP (ACPEAP)

Avda. Drassanes, 3 08001 BARCELONA
Tel. 93 481 73 98
www.pangea.org/acpeap

ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA
C/ Collserola, 89 08290 CERDANYOLA
ambitsacpeap@hotmail.com

COORDINACIÓ

Joan Serra Capallera

CONSELL DE REDACCIÓ

Joan Agelet Profitós
Eulàlia Bassedas Ballús
Maria José de Molina
Carme Gisbert Ochoa
Dolors Gispert Sala

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

Marina Vilalta

Portada

Quim Domene

Il·lustracions

Edward Hooper

Impressió: Impremta Aubert - OLOT

Dipòsit legal: GI-77-2001

Preu: 4,30 euros

TARDOR 2005

Amb la col·laboració:



Generalitat de Catalunya
Departament d'Ensenyament

SUMARI

ENTORNS D'ACTUALITAT

4.... Camí d'un nou decret de serveis educatius

JOAN SERRA

5.... Notícies ACPEAP

MARIA VILELLA

5.... Per una nova educació Pública. Declaració de la 40 Escola d'Estiu de Rosa Sensat.

OPINIÓ

8.... ISABEL SOLÉ / MIQUEL ÀNGEL ALEGRE / JOAN SUBIRATS

ARTICLES DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

Inclusió Educativa

10.... Aportacions a la comprensió, construcció i manteniment d'una escola per a tots. / CLIMENT GINÉ

14.... La inclusió escolar: principis i estratègies per fer-la possible.

PERE PUJOLÀS

21.... Una experiència d'educació inclusiva a la comarca del Berguedà.

J. BONALS / A. GONZÁLEZ / S. ISACH / M. PLA

27... Aplicació del disseny universal de l'aprenentatge: una proposta per acostar el "medi" a tots els alumnes.

DOLO RAMON / MERCÈ MASDEU

33.... Una alternativa a les classes magistrals: experiències de treball cooperatiu a les àrees de ciències experimentals i de llengua catalana

NEUS MUJAL / ROSA PUJOL / JOAN VIVO

41... Padrines i padrins

MONTSERRAT CASTANYS / SÍLVIA VENDRELL

43.... Tot un repte per a un claustrer: la integració d'alumnes amb deficiències auditives

M. MORENO / N. SALVANYÀ / A. LLORENS / M.L. GARCÍA

Articles de Psicopedagogia i educació

45.... Joves amb futur

GEMMA GILABERT / CESC NOTÓ

FER DE PSICOPEDAGOG A ...

50.... Andalusia

JUAN DE DIOS FERNÁNDEZ

PRESENTACIÓ D'UNA ASSOCIACIÓ

54.... Associació Asperger de Catalunya

CAMÍ D'UN NOU DECRET DE SERVEIS EDUCATIUS

Coincidint amb el final de la primavera del proper any està prevista l'aprovació del nou Decret de Serveis Educatius. Pocs mesos més tard, coincidint amb l'inici del nou curs escolar, la creació dels Serveis Educatius Integrats s'haurà fet extensiva a tota la xarxa de Serveis Educatius del Departament d'Educació. La lògica que sustenta el procés, recollida a trets molt generals en el capítol tercer del **Pacte Nacional per a l'Educació**, "*Una escola catalana innovadora i de qualitat per a tothom: una educació per a la igualtat, el progrés i la cohesió social*", es fonamenta, entre d'altres, en els principis de descentralització del sistema educatiu, increment de l'autonomia curricular dels centres escolars i inclusió educativa. Descentralització, autonomia i inclusió esdevenen, en part, els nous paradigmes del sistema educatiu català. L'aposta és, sens dubte, d'un calat important i hauria de comportar canvis profunds, tant en la pràctica educativa concreta com en les relacions entre les institucions educatives i les seves comunitats de referència, així com en l'exercici professional.

Aquests darrers anys, allò que entenem per "educació", i conseqüentment com entenem les "institucions escolars" i els "serveis educatius", ha viscut un significatiu procés de reconceptualització. Avui, conceptes com "igualtat" i "cohesió social" impregnem de manera, voldríem creure que rotunda, els discursos educatius i ens apareixen com a elements centrals de la nova proposta de Llei Orgànica d'Educació (LOE) que aquests dies inicia el seu procés de debat i aprovació a les Corts espanyoles. En l'articulat del Pacte Nacional aquesta voluntat també es fan patent, en tant que es considera l'escola, el sistema educatiu, com un dels agents socials –que no l'únic– vinculat "en la cerca de la cohesió social i el bé comú".

Paral·lelament al paper integrador, compensador i cohesionador de les institucions educatives, i per extensió del sistema educatiu, es fa esment de la necessària coordinació entre els diferents agents i polítiques socials a l'hora d'abordar i donar resposta al complex entramat de noves realitats socials –amb més o menys risc de marginació social– que configuren la realitat catalana actual.

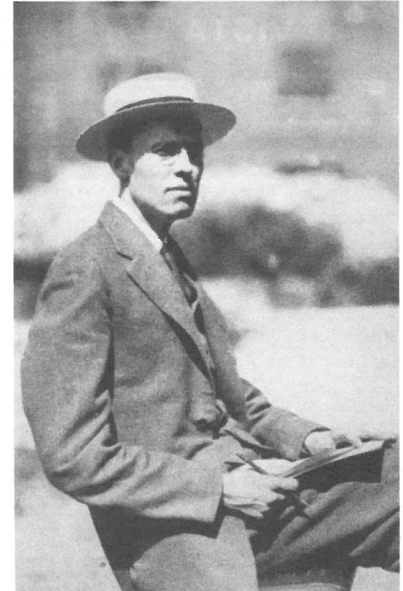
Aquesta coordinació requereix però, per tal d'assegurar l'eficàcia de les accions que es puguin emprendre, de l'establiment d'actuacions compartides a partir d'uns objectius comuns entre els diferents agents educatius que intervenen en un mateix territori. Entre aquests agents, a més dels centres docents, en el document del Pacte Nacional es fa especial menció de tres més: els serveis educatius, les administracions públiques i les entitats socials.

La creació dels SEI forma part d'aquest paisatge. Però com en tot procés de transformació, aquest necessita de l'adhesió dels implicats. Sense aquesta adhesió difícilment es produiran les millors esperades, tant des del punt de vista del desenvolupament professional, com des del punt de vista de la nova organització institucional. I aquesta adhesió es fonamenta en la consciència del canvi, en la participació directa en cadascuna de les seqüències de transformació, doncs aquells directament implicats juguem un paper central en les transformacions esperades.

À **Joan Serra Capallera**
Coordinador d'Àmbits de Psicopedagogia

IL·LUSTRACIONS n.15

EDWARD HOPPER
(Nyack 1882 -
Nova York 1967)



Després de cursar estudis d'art per a la publicitat, va iniciar els seus estudis a la New York School of Arts i posteriorment va viatjar a Europa entre 1906-1910, interessant-se per l'impressionisme, especialment Degas i Manet, i la pintura barroca holandesa. Hopper és considerat un dels exponents més significatius de l'anomenada escola realista americana. La seva obra pictòrica es nodreix d'escenes de la ciutat i el camp dotades d'un accentuat simbolisme, en les que la soledat i l'erotisme hi estan quasi sempre presents. La tristesa i la desesperança dels seus personatges és una altre de les característiques de la seva pintura, sense renunciar a l'estudi de la llum. La seva obra s'apropa a la fotografia, influenciant el treball de realitzadors cinematogràfics com Lynch, Wenders o Jarmusch.



NOTÍCIES ACPEAP

Fa poc vàrem començar un nou curs, la intensitat de la feina fa que tinguem la sensació que les vacances estan lluny, la quantitat de temes que hem d'abordar des dels equips també es reflecteixen a la junta.

Un aspecte important és l'elaboració d'un nou decret dels Serveis Educatius, és un tema a tractar des de la **comissió mixta EAP-CRP-ELIC**, el president de l'associació és el nostre representat, donada la importància del contingut a tractar es proposa la creació d'una comissió tècnica encarregada d'anar seguint el procés de la comissió mixta. Us anirem informant del procés que segueixen.

Aquest any es constitueixen nous SEI (Serveis educatius integrats), amb la idea

d'implementar el nou sistema en tot el territori, es per això que, abans de l'estiu, vàrem mantenir una sessió de treball amb els nostres companys i companyes de la junta de l'ACPCRP, en aquesta trobada apareixen algunes dubtes i preocupacions, com ara la rapidesa del procés, el fet que no s'hagi fet una valoració del funcionament dels SEI que ja han estat constituïts, alguns aspectes de l'organització i en definitiva quina és la finalitat real del Departament d'Educació.

S'emplacen totes aquestes qüestions per tractar-les directament amb la Subdirecció General.

En relació a la **comissió EAP-Subdirecció General**, es vol plantejar el disseny d'un pla de formació dels EAP, tant en relació als continguts com al

format, per aquest motiu rebreu un petit qüestionari per recollir la vostra opinió al respecte, us donem les gràcies per la vostra participació.

Finalment anunciar-vos que els professionals dels EAP que vulguin assistir al **II Congrés de Salut Mental Infantil i Juvenil** que es celebrarà al novembre tindran una reducció del preu de la inscripció. En les taules de treball que preparen el congrés hi ha representants dels EAP, pensem que és important la nostra presència doncs estem treballant per millorar l'atenció dels nostres nois i noies, us hi esperem.

Tardor 2005

 **Maria Vilella**
Junta de l'ACPEAP

PER UNA NOVA EDUCACIÓ PÚBLICA.

Declaració de la 40 Escola d'Estiu de Rosa Sensat

1. L'educació, allò que ens fa humans

La nova educació pública neix de la consideració que el deure d'educar és inherent a l'espècie humana, que l'educació és l'acompanyament d'una llibertat que emergeix, és la promoció d'humanitat en tota persona. La humanitat es fa per l'educació, "cada generació educa l'altra", la fa hereva de les anteriors i la prepara per continuar el procés de la humanitat.

La nova educació pública és, doncs, l'educació de la llibertat.

2. L'educació, una responsabilitat pública

La nova educació pública és responsabilitat i comesa col·lectiva, manté una relació consubstancial amb un projecte democràtic, en el qual la ciutadania defineix el bé comú i elabora les lleis per una veritable educació de i en la llibertat.

La nova educació pública és l'expressió de la ciutadania que pren responsabilitat per tots els infants i els joves.

La nova educació pública és una experiència compartida, un lloc de trobada entre l'individu i els altres.

La nova educació pública respecta la diferència i promou la solidaritat, treballa amb una Ètica de l'encontre que respecta l'alteritat de l'altre i lluita per no convertir l'altre en el mateix. Pensar en l'altre com a persona lliure, que no ha de ser dominada, és el repte per a l'educació. Un estat democràtic té la responsabilitat primera d'educar tots els infants en la democràcia.

3. Un infant ric i reconegut per la societat

La nova educació pública es fonamenta en una imatge positiva de l'infant com a persona activa des del naixement, com un ciutadà o ciutadana amb un lloc en

la societat, un protagonista subjecte de drets a qui la societat ha de respectar i donar suport.

Un infant ric: nascut amb un potencial que es podrà expressar amb cent llenguatges, com un coconstructor de coneixement, d'identitat, de cultura i de valors, que cerca des del naixement el sentit del món.

Un infant competent per viure, aprendre, escoltar i comunicar.

Una persona pública, un ciutadà amb un lloc reconegut a la societat, protagonista i subjecte de drets, sempre en relació amb els i les altres, que viu en interdependència la conquesta de la seva autonomia.

La nova educació pública es basa en l'educabilitat de tots els infants i postula que tots poden progressar, siguin quines siguin les dificultats derivades de condicionants socials, culturals, psíquics, mentals, físics.

En la nova educació pública, ningú no té el dret de dir que un infant no progressarà mai.

Tot infant, tota persona té dret que es tingui confiança en el seu esdevenidor.

4. Les famílies, protagonistes essencials

La nova educació pública reconeix la diversitat de famílies, la seva responsabilitat fonamental i el seu paper en l'educació dels infants que han fet néixer o han acollit, perquè esdevinguin persones i ciutadans, ciutadanes, d'una comunitat democràtica.

Reconeix la important contribució de les famílies a l'educació i, a més, valora i acull la seva participació en el desenvolupament de l'educació pública i de la vida de l'escola. Però, reconeixent la seva competència i responsabilitat respecte a l'educació, la nova educació no es pot limitar al fet que algunes famílies assumeixin aquesta responsabilitat i d'altres no: cal posar en marxa un sistema d'ajuda estructurada per a totes les famílies, incloent les més fràgils, per tal que puguin exercir el seu deure educatiu.

5. Contextos educatius públics

La nova educació pública contempla tots aquells contextos que influeixen en la vida i, per tant, en l'educació dels infants i les i els joves. Contempla la societat com a conjunt que educa a través de totes les activitats que s'hi desenvolupen.

La nova educació pública educa amb el testimoni de les persones adultes, amb l'organització dels temps i dels espais, amb les polítiques d'ordenació del territori, d'habitatge, amb les ofertes culturals, amb la regulació d'emissions radiofòniques, televisives i de la publicitat, amb les tecnologies de la comunicació. Tots els dominis de l'acció pública han de reflexionar i preguntar-se a quina educació realment contribueixen.

6. L'escola

La nova educació pública exigeix una nova concepció d'escola, un canvi de significat d'educació i d'escola: l'educació en el sentit més global i holístic sense separar cura i educació, raó i emoció, ment i cos. L'educació com un procés de construcció de coneixement, valors i identitat.

L'escola com a espai públic de trobada, en el sentit etimològic de la seva arrel grega, de trobada de persones en el

lleure, l'oci, el temps lliure i l'estudi. Per tant, l'escola inclou totes les institucions que en la societat moderna influeixen en l'educació d'infants i joves: l'escola obligatòria, la no obligatòria, tant per als infants més petits com per als més grans, i els centres i institucions de temps lliure, de manera que permet agrupar totes les institucions per afrontar de manera conjunta els reptes de l'educació.

En la nova educació pública l'escola ha de ser un espai de tots, entenent espai en un sentit físic i també social, cultural i polític. Un fòrum o lloc de trobada i de relacions on infants i adults es troben i es comprometen, dialoguen i escolten, argumenten per compartir significats, un lloc d'infinides possibilitats culturals, lingüístiques, socials, estètiques, ètiques, polítiques, econòmiques. Un lloc de pràctica ètica i política, un terreny d'aprenentatge democràtic. Un lloc de recerca i creativitat, convivència i plaer, pensament crític i emancipació.

La nova educació pública considera l'escola, tota escola, un dret per a tot ciutadà i ciutadana, des del naixement i al llarg de tota la vida. Un dret social que els poders públics han de garantir creant i mantenint escola per a tothom, sense discriminació d'edat, de gènere, de procedència, de creença, d'ètnia, de capacitats, i per compensar amb equitat les desigualtats subsistents en la societat.

La nova educació pública contempla l'escola com la institució que garanteix l'accés de tothom a tot. En conseqüència és incompatible amb qualsevol lògica de selecció. Ha de permetre a tots els infants accedir al conjunt de sabers considerats indispensables, i també fer que aquests sabers siguin desitjables, per a tothom.

Una societat democràtica s'ha d'obligar a fer escola, rotllana per a tothom, per tal que l'escolarització pugui ser per a tots.

L'heterogeneïtat en les maneres d'agrupar els infants és un dels seus pilars, la qual cosa significa que l'escola aporta a cadascú l'ajuda, el suport i l'acompanyament que necessita. Això significa que les escoles no poden separar els infants per cap concepte, ètnia, gènere, llengua, família, religió o creença. Cal que en totes elles s'apregui a conèixer, respectar i conviure amb totes les religions i creences. Des de la perspectiva democràtica l'escola ha de ser inclusiva; la diferència, el pluralisme, hi esdevenen valors essencials.

7. Les educadores i els educadors

La nova educació pública demana un compromís potent de les i els educadors, com a acompanyants dels infants i joves en tot el procés de l'educació. Uns educadors diversos, imatge de la societat, però que comparteixen una mirada positiva d'infants i adults. Educadores i educadors que accepten comunicar-se entre ells i treballar conjuntament amb les seves companyes i companys, així com amb totes aquelles persones amb qui comparteixen la tasca educativa. L'educadora, l'educador, és l'intermediari entre el projecte d'educació i els infants i joves, tan sensibles a les influències de l'ambient. Com a professional, ha d'estar format en la teoria i la pràctica de l'educació.

Des de la perspectiva de la nova educació pública l'exercici de la professió ha de ser per a ell o ella una recerca contínua. Una educadora, un educador, ha de ser una persona que participi de la cultura contemporània, que sigui capaç de qüestionar-la i analitzar-la des d'una perspectiva crítica. Una persona amb interès per tots els aspectes de la vida i de l'activitat social, interessada a recordar, debatre i examinar críticament aquestes experiències. Una persona curiosa que opta per construir coneixement amb els altres, ha d'inventar permanentment el diàleg i l'activitat que permetran a tots els infants i joves apropiat-se els sabers. La seva creativitat ha de ser estimulada i suportada dins el marc d'un veritable treball en equip a l'escola i a través de l'intercanvi d'experiències, amb la creació de xarxes de col·laboració com un element fonamental de la nova educació pública.

L'educadora, l'educador, té una responsabilitat pública. Per poder-la exercir, se li ha de garantir una formació inicial i permanent en renovació constant, i se li ha de reconèixer amb consideració social i laboral.

8. Currículum, coneixements, aprenentatge

La nova educació pública organitza els continguts a partir d'allò que és absolutament necessari per exercir la seva ciutadania. Els continguts s'han d'ensenyar de manera que portin a l'emancipació. Per aquesta raó aquests continguts no s'han de presentar com a eterns i immutables, sinó com a construcció d'humanitat en el seu procés



d'emancipació, de construcció de la personalitat pròpia.

El conjunt de sabers poden agrupar-se en sis grans tipologies:

1. L'educació per a la comunicació gestual, oral, visual, escrita, etc., que permet entrar en relació pacífica amb l'altre.

2. L'educació sobre les grans obres culturals que han marcat l'emergència de la humanitat.

3. L'educació científica i tecnològica, que permet comprendre el món contemporani, per imaginar i projectar-ne el futur.

4. L'educació per a la salut, el medi ambient i el desenvolupament sostenible, que permet que el món duri més que nosaltres.

5. L'educació per la ciutadania i per la descoberta de la història de l'emergència democràtica i l'experimentació d'aquests principis i mitjans de funcionament d'acord amb el nivell de desenvolupament dels infants i dels joves.

6. L'educació de la creativitat, de la imaginació, de la curiositat, etc., que permetrà a cadascú trobar el seu lloc singular en el món.

Tots els aprenentatges que han de permetre a tots els infants i joves aprendre a distingir entre sabers i creences, entre coneixements i opinions.

La nova educació pública no ha de desacreditar les creences personals, però ha d'ensenyar allò que val per a tothom.

Els aprenentatges en la nova educació pública han de partir de metodologies que respectin la dignitat i la llibertat dels infants.

A mesura que l'infant creix i que ho pugui assumir, ha de poder participar en l'elecció de les metodologies.

9. L'avaluació

La nova educació pública reconeix que tota avaluació està subjecta a valors.

La nova educació pública considera l'avaluació com un procés continuat, un procés participatiu i democràtic, que compta amb totes les i els protagonistes de la comunitat.

La nova educació pública requereix processos que facin visible i transparent la pràctica, i, per tant, està subjecta a reflexió, diàleg, interpretació i judici de valor. Per a la nova educació pública l'avaluació s'ha d'efectuar sota uns objectius i criteris que han de ser discutits prèviament.

La nova educació pública té un altre concepte i un altre llenguatge d'avaluació, un llenguatge participatiu, de la construcció de significat, que no es proposa conèixer èxits i mancances d'infants o joves, sinó els del sistema educatiu. S'hi arriba a través de les accions habituals del treball escolar, de la documentació pedagògica dels processos i progressos col·lectius.

Des d'aquesta nova perspectiva l'avaluació esdevé un element d'emancipació, de valoració positiva, mai per posar una etiqueta a allò que és procés en el treball de mestres, d'escoles.

L'avaluació, en la nova educació pública, és tasca de tota la ciutadania a tots els nivells. Els poders públics han de facilitar la seva informació i consulta sistemàtica.

10. participació i govern

La nova educació pública defineix la participació com un valor essencial, l'expressió democràtica d'una responsabilitat col·lectiva i un interès públic.

En la nova educació pública, tota autoritat es basa en la competència, la responsabilitat i la participació. Inclou la comunitat sencera a cada un dels nivells.

Inclou infants, famílies, mestres, polítics i altres ciutadans.

Participació és construcció d'un projecte comú, que demana reflexió sobre el significat, el valor i la pràctica de l'educació.

La participació se sustenta també en l'intercanvi entre les diverses institucions educatives, i forma xarxes d'acció comuna.

Les persones i institucions que signem la declaració Per una nova educació pública prenem dos compromisos col·lectivament:

1. Fer realitat els deu punts que conté, amb la voluntat d'avançar des de cada una de les nostres escoles, pobles, ciutats i països per aprofundir en les nostres pràctiques, en les nostres múltiples coordinacions i intercanvis en el pensament i acció pedagògica i social de la nova Europa de la ciutadania, una Europa, oberta, plural, optimista, creativa plena d'esperances i projectes de futur, una Europa sense fronteres entre els països que avui la configuren, i solidària amb el món.

2. Vetllar de manera coordinada perquè les reformes i les polítiques educatives en cada un dels nostres països i la Unió Europea, avancin per enfortir els drets dels infants i dels joves com a ciutadans, més enllà de la necessària provisió de recursos humans i materials.

Uns compromisos que ens permeten tenir una renovada esperança en el futur, en fer visible la utopia compartida, la de la nova educació pública.

Barcelona, 14 de juliol de 2005

LA FORMACIÓ CONTINUA DELS ASSESSORS PSICOPEDAGÒGICS

En les professions que exigeixen actuar en contextos canviants, sotmesos a importants pressions sociopolítiques i que es troben en la intersecció de xarxes constituïdes per sistemes complexos (educatius, socials, sanitaris, judicials...); en les professions que exigeixen l'actualització constant de coneixements procedents de diferents disciplines i la capacitat d'utilitzar-los per a identificar i resoldre problemes, la necessitat de formació permanent no es pot discutir. Si de cas, es pot debatre el seu format, els continguts que cal prioritzar, les condicions en que s'estructura, els mitjans per avaluar la seva efectivitat. Però no es pot posar en dubte el seu caràcter indispensable per contribuir al desenvolupament de les competències necessàries per a un exercici professional satisfactori, tant per als usuaris com per als propis professionals.

Com afirma Perrenoud (2004), no hi ha cap competència que un cop construïda romangui per simple inèrcia. Com a mínim, assenyala l'autor, es requereix del seu exercici constant per a mantenir-les. Ara bé, atès que "(...) l'ofici s'exerceix en contextos inèdits, davant públics que canvien, en referència a programes revisats que se suposa que es basen en nous coneixements, fins i tot nous enfocament o paradigmes (...) els recursos cognitius mobilitzats per les competències han d'estar 'al dia', adaptats a condicions de treball en evolució" (op. cit., p.133). La formació continua, o permanent, no és un luxe, sinó una condició necessària per a que els professionals de l'educació puguin garantir una intervenció de qualitat i disposar de les eines que els permetin realitzar el seu treball en condicions. Es una responsabilitat de l'administració educativa, doncs, assegurar per als seus treballadors les accions formatives adients, en condicions adequades.

En un relativament recent Seminari[1] que va reunir a professionals de l'assessorament i investigadors i acadèmics, la noció de *competència professional* va generar un interessant debat, útil per anar dibuixant els paràmetres on situar la discussió sobre els continguts i les condicions de la formació continuada. La competència professional és definida com la capacitat de mobilitzar recursos cognitius, però també afectius i relacionals, per a fer front a determinades situacions, sempre complexes. Constitueix un coneixement estratègic (Castelló i Monereo, 2005) que permet a l'assessor prendre decisions conscients i ajustades sobre què pensar, dir i fer en determinats contextos. Les situacions que enfronten els assessors no són, en general, problemes ben definits la resolució dels quals depèn del domini dels algorismes adients, sinó situacions problemàtiques incertes i polièdriques. L'èxit de la intervenció depèn, en bona part de la possibilitat de redefinir aquestes situacions sense desvirtuar-les.

Així, una estratègia de formació continua hauria de tendir a fomentar competències que permetin abordar les situacions en que es treballa des d'una perspectiva global i complexa (Morin, Ciurana i Motta, 2003); malgrat que l'actuació es pugui limitar a uns aspectes determinats, és útil veure'ls com elements que formen part d'un sistema més ampli. Això comporta, al seu torn, promoure les competències de tipus afectiu i relacional, i no només tècnic, que permeten treballar amb d'altres, contribuint

així a la creació de xarxes col·laboratives entre professionals que des de diverses perspectives i àmbits convergeixen en aquestes situacions complexes.

De manera conseqüent, els continguts conceptuals, les estratègies d'intervenció que són objecte de la formació han de ser respectuosos i coherents amb aquesta perspectiva. Aprofundir en posicions teòrico-conceptuals que permeten identificar i redefinir la realitat i els seus problemes, els factors interpersonals, intrapersonals (i la seva relació) que contribueixen al seu manteniment, així com les variables que cal tenir en compte per a cercar una solució, no ha de ser incompatible amb la formació en aspectes específics i concrets. Més aviat al contrari, aquests sempre haurien de poder inserir-se en un marc més ampli i comprensiu[2].

Per últim, però no menys important, convé enumerar algunes de les condicions que requereix la formació contínua. D'entrada, cal sentir-se agent actiu de la pròpia formació: poder identificar les necessitats formatives i prioritzar-les, involucrar-se en processos de formació en equip i també en la formació d'altres col·legues. Per continuar, l'actualització de professionals implica sempre, en algun grau, reflexió sobre la pràctica; ara bé, per a que esdevingui formació (i no simple descripció) fa falta temps, dedicació, i la majoria de vegades, aportació de nous coneixements. Temps per explicar(-se) i analitzar el que es fa, per llegir, per escriure, per aprendre i actualitzar-se. Exigeix també referents externs, mediadors, que ajudin a establir ponts entre el que es fa i el que es vol assolir, estructurar les accions necessàries per aprendre nous coneixements i aprofundir. I en tercer lloc, una política de formació continua ha de permetre combinar les necessitats de formació percebudes pels assessors amb les finalitats generals que presideixen les polítiques educatives en el nostre país. Tenim molts indicadors per afirmar el caràcter crític que té la formació dels professionals del sistema educatiu per a millorar l'educació d'un país; qualitat, rigor, consistència i flexibilitat haurien de ser conceptes que es poguessin associar a una política de formació permanent com la que voldríem.

Notes:

[1] Seminari "La práctica asesora a examen". Sant Andreu de Llavaneres, setembre 2004. Les aportacions del Seminari s'han publicat a Monereo, C., Pozo, J.I. *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó. 2005.

[2] Una relació dels coneixements que els assessors consideren necessaris per a l'exercici professional es troba a ACPEAP (2001) *Els equips d'assessorament i orientació psicopedagògica*. Barcelona: Associació Catalana de Professionals dels Equips d'Assessorament Psicopedagògic.

Referències bibliogràfiques:

- CASTELLO, M., MONEREO, C. (2005) Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a describir la representación de los problemas. a Monereo, C., Pozo, J.I. *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó, pp. 323-340
- MORIN, E., CIURANA, E.R., MOTTA, R.D. (2003) *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- PERRENOUD, Ph. (2004) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

“ELS ESTRANGERS TENEN AQUESTA CULTURA...”

En un altre número d'aquesta revista els autors d'aquesta secció hem defensat el següent: una bona acollida i escolarització de l'alumnat nouvingut passa per la capacitat dels centres educatius d'orquestrar mecanismes *específics* (aules d'acollida, de suport, de reforç,...) de caràcter *transitori* (integració en l'aula ordinària), *obert* (assistència a matèries comunes) i *flexible* (pla de treball individualitzat de cada alumne), destinada a l'*aprenentatge intensiu* de la llengua vehicular i de certs coneixements instrumentals bàsics. Voldriem ara completar aquesta afirmació reflexionant sobre una de les qüestions que de forma més recurrent sembla centrar les preocupacions tant del professorat “especialista” (tutors d'acollida, de diversitat, d'orientació,...) com del professorat “ordinari”: com valorar el grau i tipus de diversitat que aquest alumnat aporta al conjunt de la composició social del centre?

Certament l'especificitat *pròpia* de les necessitats educatives de l'alumnat nouvingut d'origen estranger té a veure amb múltiples variables. Tres d'elles semblen evidents: 1) l'edat d'arribada i inici de l'escolarització; 2) la trajectòria educativa i nivell d'aprenentatges previ; i, 3) el coneixement o no d'alguna de les llengües autòctones. Una quarta acostuma a ser afegida per mestres i professors (especialistes i no especialistes): la *qüestió cultural*.

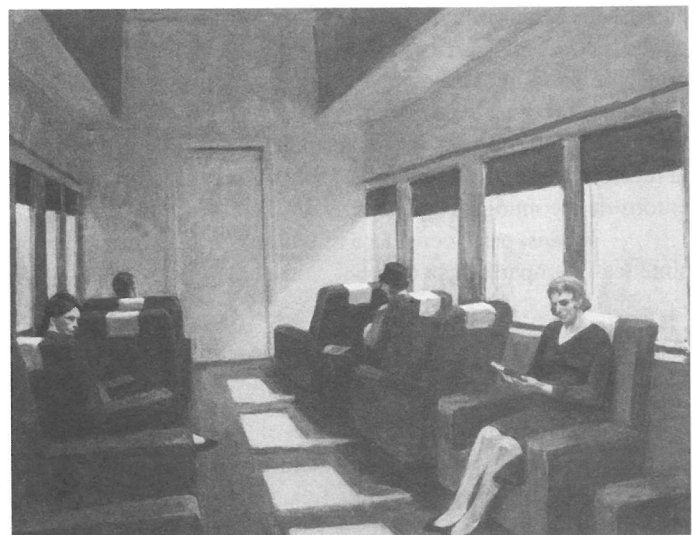
Entren llavors en joc generalitzacions vàries d'adscripció (quasi)ètnica. Fent-ne una caricatura: “*els marroquins, per motius culturals, deixen d'interessar-se pels estudis quan fan els 16 anys (i les noies abans)*”; “*els llatinoamericans, a excepció d'argentins, xilens i uruguaians, els hi costa molt i no s'esforcen (també per raons d'hàbits culturals)*”; “*els xinesos són aplicats i disciplinats (molt bons en matemàtiques, per exemple), però tenen el problema de la llengua*”; “*els de l'antiga Europa de l'est venen més preparats, amb ganes d'aprendre i de seguida es posen al nivell*”, etc. Per tal de millorar l'atenció educativa i el tracte personal amb l'alumnat nouvingut i les seves famílies semblaria, doncs, convenient conèixer i entendre la cultura d'origen, els hàbits i costums culturals en què pares i fills han estat socialitzats. Per a això es requeririen materials formatius o guies explicatives de les diverses “cultures no autòctones” presents avui a l'escola.

Certament és aquest un punt controvertit. D'una banda podria advertir-se sobre l'essencialisme *folkloritzant* que pot acompanyar les raons i implicacions de mesures d'aquesta índole. Insistent en el valor explicatiu de la “diferència cultural” es corre el risc de caure en els vicis del multiculturalisme més ingenu; aquell que recupera les categories etnicistes de l'anomenat *fonamentalisme cultural*, aquell que acaba confonent estratègies de supervivència amb hàbits culturals, desigualtats socials amb diferències identitàries. Allò que és més aviat efecte dels processos de minorització i desigualtat social que, quotidianament, experimenten bona part dels col·lectius d'origen immigrant

acaba essent atribuït a les raons d'unes diferències culturals originàries heretades de generació en generació. Per aquest mateix camí acaben perdent-se les visions de la heterogeneïtat de situacions que caracteritza allò que anomenem “cultures d'origen”; per entendre'ns, és tan impropï parlar de la “cultura de l'Estat espanyol” com un tot únic i indiferenciat com fer el mateix referint-se a la “cultura del Marroc” o a la “cultura centreamericana”, o a la “cultura dels antics països de l'Est”.

D'altra banda, però, no pot obviar-se el fet que es tracti aquesta d'una de les preocupacions més esteses entre el professorat, àdhuc entre aquell més sensibilitzat i predisposat a l'atenció de les necessitats educatives de l'alumnat nouvingut d'origen estranger. Segurament el primer que caldria fer és aclarir quins són els motius concrets que causen aquestes preocupacions; quins són aquells comportaments, aquelles actituds, aquelles expectatives suposadament degudes al fet de pertànyer a una cultura d'origen que generen desencaixos amb allò que l'escola i el seu professorat esperen dels seus alumnes. No diem que darrera d'aquests comportaments, actituds i expectatives no es trobin justificacions d'ordre cultural (o religiós en alguns casos), justificacions que transmet la socialització familiar. Però convindria començar entenen que per norma general es tracta de justificacions construïdes i reconstruïdes fonamentalment en base a com aquestes famílies i llurs fills i filles perceben l'estructura d'oportunitats que els ofereix la societat receptora i, dins aquesta societat, la institució escolar. Entendre i encarar aquestes qüestions demana molt més que no pas disposar de “receptaris pràctics”, ordenats per procedències, sobre els ingredients que componen les cultures pròpies d'allà on provenen els nostres alumnes immigrants.

À Miquel Àngel Alegre
Joan Subirats
IGOP / UAB



APORTACIONS A LA COMPRENSIÓ, CONSTRUCCIÓ I MANTENIMENT D'UNA ESCOLA PER A TOTS (*)

Climent Giné

Facultat de psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna
Universitat Ramon Llull

RESUMEN

“Aportaciones a la comprensión, construcción y mantenimiento de una escuela para todos”

Ponencia presentada en la I Jornada de Educación del Berguedà “Hacia una escuela inclusiva”, celebrada el 6 de setiembre de 2005. En ella se plantea la necesidad de revisar los principios que guían las prioridades y las normas de la escuela, las prácticas y las culturas, con la finalidad de promover en las escuelas y en la comunidad educativa una definición compartida del principio de inclusión. Se analizan las fórmulas de evaluación, el liderazgo y las condiciones y factores que promueven el cambio.

ABSTRACT

“Some contributions to the comprehension, construction and support of a school for all the children”

This a paper that was presented in a Stage in Berguedà, the 6th September, with the name: Towards an inclusive school. We introduce the idea that we need to look over the principles which lead the priorities and rules in the schools, the practice and culture, in order to promote in our schools and in the educational community a shared definition of the principle of inclusion. We also analyze the ways of evaluation, the leadership and the conditions and factors that can promote the change.

1. CONSIDERACIONS INICIALS

Les meves primeres paraules volen ser de sincer reconeixement per la iniciativa d'aquesta jornada d'educació al Berguedà i per l'èxit de la convocatòria, que sens dubte descansa en el treball entorn de l'escola inclusiva realitzat, sobretot el darrer curs 2004-05, en què han pres part escoles, serveis educatius i institucions de la comarca.

Es tracta d'un treball ben concebut, dissenyat i orientat; complert i ben executat; ben difós i arrelat al territori. Es pot afirmar que reuneix tots els ingredients de treballs similars duts a terme en altres contextos i que la recerca ha donat a conèixer. En síntesi, estem davant d'un treball excel·lent que podria i hauria de servir de model a casa nostra, en un moment en què l'abundància de referències a la inclusió en el discurs polític contrasta amb l'absència de propostes decidides i amb sentit.

Heu fet i esteu fent, molts dels qui esteu avui aquí, un treball enorme que fa molt difícil – i potser innecessari – la meua participació avui a la Jornada; fins i tot el títol que inicialment havia posat a la ponència se'ns mostra com a ambiciós i inapropiat. Amb tot, accepteu-me com a contribució al vostre discurs i al vostre treball, les següents aportacions que es formulen a partir de la revisió de la recerca recent en l'àmbit de l'escola inclusiva i que s'articulen entorn dels continguts que assenyalo a continuació.

Abans, però, considero important –encara que de forma sintètica– compartir les següents consideracions:

- a) El camí cap a l'escola inclusiva és un dels desafiaments més importants que enfronten els sistemes educatius de tot el món (Ainscow, 2005b).
- b) Probablement la raó estigui en el fet que la inclusió no es pot reduir a una qüestió tecnològica, ni metodològica fonamentalment, sinó filosòfica; de principis; de manera d'entendre l'educació i les seves finalitats.

c) S'observen dues tradicions en “l'aproximació a la inclusió” que convé tenir present i “harmonitzar”. La que s'orienta prioritàriament cap a la millora de l'escola per a tots, i la que s'associa amb la integració d'estudiants amb necessitats educatives especials a l'escola del barri. Les dues es poden identificar fàcilment a casa nostra.

d) Diguem d'entrada que el més important són les escoles. Avançar cap a la inclusió té més a veure amb el desenvolupament de les escoles (capacitat de promoure i donar suport a la participació i aprenentatge d'un alumnat cada cop més divers) que no pas amb la voluntat d'integrar grups vulnerables. El focus de l'anàlisi és el context.

e) La finalitat ens l'argumenta la *Declaració de Salamanca* (UNESCO, 1994): les escoles ordinàries amb una orientació inclusiva es revelen com el mitjà més eficaç per a combatre actituds discriminatòries, construir una societat més inclusiva i assolir educació per a tots.

f) El que esdevé crític és l'amplitud i la qualitat de les experiències que es proporcionen a l'alumnat; crear, per tant, una cultura escolar que promogui actituds positives per a millorar la pràctica docent (el que pensa i fa el professorat) (Ainscow, 2005a).

2. LA NECESSITAT DE REVISAR ELS PRINCIPIS QUE GUIEN LES PRIORITATS I LES NORMES DE L'ESCOLA, LES PRÀCTIQUES I LES CULTURES

Un aspecte que pot ajudar els centres a iniciar i promoure processos de canvi que permetin progressar cap a una escola inclusiva té a veure amb la reflexió entre tots els sectors de la comunitat educativa orientada a la revisió de la normativa (política) de l'escola, de les pràctiques i les cultures.

Es tracta de reflexionar entorn dels marcs de referència que donen sentit a les pràctiques del professorat i que sovint es do-



nen per suposats i que ningú no qüestiona (Ainscow, Hopkins, Soutworth i West, 2001). Les pràctiques són manifestacions de les cultures organitzacionals; i per tant, com afirmen diversos autors, moltes de les barreres amb què topen els estudiants tenen el seu origen en les maneres de pensar.

En conseqüència, les estratègies per desenvolupar pràctiques inclusives ha d'incorporar alguna manera de "trencar" el pensament regnant per explorar noves maneres de progressar en les pràctiques (Ainscow, 2005a). L'*Index for Inclusion* (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan i Shaw, 2002) proveeix el marc idoni per a revisar el desenvolupament de les polítiques, les pràctiques i les cultures de les escoles en relació a la inclusió. No és aquest el moment per estendre'ns en la descripció de l'*Index*, però tingui's present que comporta la participació del professorat, l'alumnat i els pares i finalitza amb un pla estratègic de millora compartit i subjecte a avaluació al cap d'un parell d'anys.

Ara bé, aquestes accions que poden crear un espai per a la discussió no són per si mateixes garantia d'èxit; poden veure's malbaratades, per exemple, per les creences de la gent entorn dels possibles orígens dels problemes, quan els relacionen amb possibles "deficiències" dels alumnes; es patologitzen les dificultats com a quelcom inherent als subjectes. Convé ser conscients de com les "assumpcions" entorn del *dèficit/dificultat* poden alterar les percepcions de determinats alumnes.

3. LA IMPORTÀNCIA DE LES CULTURES ESCOLARS

La importància de la cultura escolar i el seu impacte "conformador" de les pràctiques ha estat posat en evidència des de fa temps per múltiples autors (Marchesi i Martín, 2000; Hargreaves, 1994; Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello i Spagna, 2004; Booth et al. 2002; Ainscow, 2005a, entre d'altres). Marchesi i Martín (2000) afirmen que la cultura de l'escola està formada per les creences i conviccions bàsiques dels professors i de la comunitat educativa en relació a l'ensenyament, l'aprenentatge dels alumnes i el funcionament dels centres.

Hargreaves (1994) introdueix una distinció afortunada i fèrtil entre el **contingut** de la cultura del professorat (actituds, valors, creences i hàbits que comparteixen un determinat grup de professors i professores) i la **forma** que adopta aquesta cultura (les relacions que estableixen i que es concreten en les maneres de col·laboració). Burstein et al. (2004) reconeixen que els canvis a les escoles en relació a la inclusió solen ser molt difícils, atesa la cultura –que tradueix els pensament i valors– que fomenta les pràctiques tradicionals i l'escassa innovació.

Ainscow (2005a) associa el desenvolupament de pràctiques inclusives a processos d'aprenentatge social en un lloc determinat que influencien la manera de pensar i actuar de les persones. Se serveix de la idea de "*comunitats de pràctica*" desenvolupada per Wenger (1998) i citat pel propi Ainscow (2005a); les entén com un grup social compromès amb un objectiu sostingut d'una empresa compartida. Les pràctiques s'entenen com a maneres de negociar significats a través de l'acció social. I els significats emergeixen de dos processos complementaris:

a) Participació. Experiències compartides i negociacions que resulten de la interacció social dins d'una comunitat.

b) Reificació. El procés a través del qual les comunitats de pràctica produeixen representacions concretes de la seva pràctica: instruments, símbols, regles, documents.

Aquest concepte ens ajuda a donar sentit i valor a la importància dels processos socials d'aprenentatge com a poderosos mediadors de significat. La metodologia per a desenvolupar pràctiques inclusives ha de tenir molt present els processos socials d'aprenentatge en contextos concrets, com una escola o la comunitat, i requereix un grup de "persones clau" que busquin una "agenda compartida" per a conduir la seva discussió sobre la pràctica: *analitzar què fan i definir què voldrien fer* (Ainscow, 2005a).

4. LA NECESSITAT DE PROMOURE (A LA COMARCA, A L'ESCOLA) UNA DEFINICIÓ COMPARTIDA DEL PRINCIPI D'INCLUSIÓ

Ainscow (2005a), a partir de la recerca-acció duta a terme, ha identificat dos factors –que semblen subordinar tots els altres– que tenen la potencialitat tant de facilitar com d'inhibir la promoció de pràctiques inclusives a les escoles a nivell de districte escolar (comarca?), sobretot si es relacionen estretament l'un amb l'altre. Es refereix a la "*claredat de la definició*" i a "*les formes d'evidència*".

S'observa arreu confusió entorn del que s'entén per inclusió; a la pròpia administració, entre el professorat, els serveis educatius, els alumnes i els pares; fàcilment es poden trobar *comprensions/definicions* diferents i fins i tot contradictòries en els discursos, en els escrits (normativa) i també a les pràctiques; a la normativa, per exemple, en relació als alumnes amb NEE i a les LIC; en les debats dels claustres, en l'assessorament. Aquestes diferències en el concepte, a vegades subtils i a vegades més grolleres, poden dificultar qualsevol intent de progrés i canvi. Fullan (2001b) afirma que la manca d'una comprensió compartida entre els agents que prenen part en el procés pot posar en perill qualsevol reforma. És difícil avançar si no es té la certesa d'on es vol arribar.

Un primer pas sembla que hauria de ser promoure un debat entre els centres i en la comarca –que impliqui tots els agents– que permeti arribar a una definició compartida del que entenem per inclusió; aquest debat té la virtualitat de posar en joc/contrastar les idees i creences dels diversos sectors implicats. Certament, però, aquesta comprensió comuna ha de ser compatible amb les necessàries *diferències* pròpies de la realitat i història de cada centre. Amb tot, les experiències en altres contextos sembla evidenciar acord entorn dels següents aspectes (Ainscow, 2005a):

a) La inclusió és un procés de recerca, que mai no acaba, per a trobar millors i més eficaces vies per a respondre a la diversitat.

b) La inclusió té a veure amb la identificació i supressió de barreres; per tant, implica recollir, analitzar i avaluar diverses dades i fonts d'informació.

c) La inclusió remet a la presència, participació i èxit de tots els estudiants.

d) La inclusió suposa un èmfasi particular en aquells grups d'alumnes amb més risc de marginació i exclusió.

5. LES FORMES D'AVALUACIÓ: QUINES EVIDÈNCIES FEM SERVIR. QUÈ I COM MASUREM

L'altre factor que apuntàvem en el punt anterior, i al qual Ainscow (2005a) atribueix també la potencialitat de millorar les pràctiques inclusives, guarda relació amb allò que a l'escola es mesura. L'experiència d'arreu ens mostra que "el que es mesura, és el que es fa"; per tant, convé ser molt curosos a l'hora de decidir quin tipus d'evidències (dades, resultats, rendiments...) es recullen i l'ús que se'n fa.

Tothom reconeix la inflació de proves que en els darrers anys assetgen els centres, tant referides a les competències i al rendiment dels alumnes en diverses àrees com a aspectes organitzatius del centre; tothom recorda molt bé el recent impacte i debat mediàtic sobre l'Informe PISA 2003. Ningú no discuteix que les dades són necessàries per al seguiment del progrés dels estudiants, per avaluar l'impacte de les intervencions, per a planificar noves iniciatives; en aquest sentit, les dades s'associen a la millora. El que preocupa és que segons quins siguin els criteris adoptats en un determinat context per avaluar l'èxit dels estudiants, poden actuar com una barrera per a un sistema educatiu més inclusiu; segons com siguin utilitzades per l'administració poden tenir un efecte pervers sobre el professorat.

Segurament el que entenem per inclusió (la definició compartida) esdevé un bon punt de partida per a decidir quin tipus d'evidències es registren. Per exemple, convé buscar evidències tant de la presència com de la participació i èxits de tots els estudiants, amb expressa referència a aquells amb major risc d'exclusió.

Hem d'aprendre a "*mesurar el que valorem*", en comptes de "*valorar el que mesurem*" (Ainscow, 2005a), encara que evidentment s'hauran de recollir les dades que l'administració demana; però cada centre pot recollir aquelles que cregui oportú i, sobretot, decidir l'ús que se'n fa.

6. EL LIDERATGE

La recerca és prou explícita a l'hora de reconèixer al lideratge un paper singular i bàsic en els processos de canvi i, en particular, en el camí cap a l'escola inclusiva (Hopkins, Ainscow i West, 1994; Fullan, 2001a; Ainscow, 2005b; Burstein et al., 2004). No és moment d'aprofundir en aquest tema, però sí d'aturar-nos-hi un moment.

Com recorda Fullan (2001b), en els processos de canvi es generen turbulències, enteses com a dissonàncies (incerteses, ambivalència) que es produeixen en les persones quan s'esforcen per entendre noves idees. El propi Fullan (2001a) ens parla de cinc característiques de la funció de lideratge als centres educatius:

- a) Tenir clar que el canvi que es desitja porta implícita una finalitat de millora que la comunitat escolar ha de percebre com a tal.
- b) Entendre el procés de canvi i tenir present la complexitat i dificultats inherents al procés.
- c) Construir relacions. Millorar les relacions entre el professorat –incloent els més resistents–, els pares i els alumnes és la clau de l'èxit.
- d) Generar i compartir el coneixement dins i fora del centre.
- e) Buscar la coherència i l'equilibri, després de les molèsties que sempre acompanyen els processos de canvi.

Per aquesta raó és important proporcionar als mestres estructures de suport que afavoreixin un clima d'assumir riscos. Hopkins, Ainscow i West (1994) varen identificar sis condicions de lideratge interconnectades que afavoreixen l'adopció de pràctiques inclusives per part de les escoles:

- a) Prestar atenció als beneficis que es deriven de la formulació de preguntes i de la reflexió.
- b) Compromís amb la planificació cooperativa.
- c) La participació del professorat, dels alumnes i de la comunitat en els projectes i les decisions del centre.
- d) Compromís amb el desenvolupament professional de l'equip.
- e) Estratègies de coordinació.
- f) Lideratge eficaç, però no solament per part del director, sinó que s'ha d'estendre a tota l'escola. El lideratge escolar s'ha d'entendre com una pràctica distribuïda, més que no pas basat en el treball de líders individuals.

Ainscow (2005b) relata que quan treballen amb les escoles sobre les seves iniciatives de millora, els demanen que duguin a terme una revisió d'aquestes condicions. Així mateix explica que han estat treballant amb un grup de directors de les escoles d'un districte sobre les pràctiques de lideratge que fomenten l'aprenentatge de tots els estudiants dins l'escola; com a resultat del projecte han elaborat un conjunt de materials per al desenvolupament del lideratge.

7. CONDICIONS / FACTORS QUE PROMOUEN EL CANVI

Hem vist que el camí cap a l'escola inclusiva suposa canvis importants en els centres; en el pensar i en el fer. Molts han estat els investigadors que s'han centrat en la identificació dels factors que promouen el canvi a l'escola. A partir de la recerca existent, Burstein et al. (2004) han identificat quatre estratègies / condicions que promouen canvis a les escoles:

- a) Construir un compromís pel canvi; desenvolupar una visió comuna i compartida dels canvis que es persegueixen pot ajudar el professorat a entendre que val la pena.
- b) Planificar el canvi amb la participació de la comunitat. L'anàlisi de les pràctiques existents pot ser d'ajut.
- c) Preparar els professionals pel canvi. El professorat sovint necessita millorar la seva autoestima i confiança en les seves possibilitats; sentir-se "preparats".
- d) Facilitar suports que promouen i mantenen els canvis.

En la seva recerca, Burstein et al. (2004) afirmen que els factors que han influït en el canvi a l'escola han estat els següents que, com es pot veure, coincideixen àmpliament amb els identificats per Hopkins, Ainscow i West (1994); Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins i West (2001); i Ainscow (2005a):

- a) Lideratge (i compromís per part de l'administració)
- b) Compromís del professorat; en particular assenyalen el compromís d'aquells que plantegen la iniciativa en un començament.
- c) Desenvolupament de l'equip.
- d) Disposar de temps per a la planificació.
- e) Suport a l'aula.

Si, com a síntesi, s'hagués d'assenyalar una condició bàsica per a promoure pràctiques més inclusives, la resposta estaria en la necessitat de trobar espais i temps per tal que el professorat tingui

l'oportunitat de veure treballar els companys i dialogar sobre el que fan normalment i el que els agradaria fer (Ainscow, Hopkins, Soutworth, i West, 2001; Ainscow, 2005a); aquest darrer autor apunta, a partir de la recerca duta a terme, algunes possibilitats que poden afavorir aquest diàleg, en què hi tenen també un paper altres professionals que intervenen en el centre i, si és el cas, els assessors externs:

- a) Observació mútua a l'aula, seguida de debat ordenat sobre què passa.
- b) El punt de vista, per escrit, dels professionals, pares i estudiants.
- c) Discussió de grup a partir d'alguna gravació en vídeo d'un company fent classe.
- d) Discussió entorn dels resultats de les avaluacions.
- e) Debat entorn de l'opinió dels estudiants.
- f) Estudi de casos a partir de materials reunits i presentats pel professorat.
- g) Intercanvi i debat entre diverses escoles del sector.

Evidentment es tracta d'iniciatives que han de ser gestionades i prioritzades d'acord amb la situació i preferències dels centres; el que és important és reconèixer els avantatges del "fer-se preguntes" per a promoure canvis i innovació a l'aula i al centre.

Finalment, no puc acabar aquest apartat sense fer referència al projecte *Improvement the Quality of Education for All (IQEA)* (Hopkins, 2002). Es tracta d'un projecte de canvi i millora de l'escola amb més de deu anys d'experiència organitzada i en què participen un important nombre d'escoles, sobretot del Regne Unit.

8. UN CONTEXT MÉS AMPLI: LA COMUNITAT

L'experiència ens mostra que els canvis que faciliten que una escola determinada adopti progressivament pràctiques més inclusives tenen més possibilitats de consolidar-se i ser "duradores" si s'inscriuen en un context més ampli que abraça les altres escoles del districte i la comunitat.

Les iniciatives aïllades corren el risc d'esllanguir-se, sovint per causes alienes al trànsit cap a la inclusió i que, per exemple, poden estar relacionades amb canvis en la plantilla dels centres, la falta de reconeixement o el cansament. L'establiment de xarxes de relació entre les escoles es revela com un important suport tant per a l'enriquiment mutu (millorar la comprensió; compartir bones pràctiques; compartir materials i recursos didàctics...) com per la satisfacció i autoestima dels equips.

Així mateix la relació amb la comunitat (Ajuntaments, Consells Comarcals, AMPAs, institucions de serveis socials i salut...) contribueix de forma eficaç a l'assoliment d'un doble objectiu: per un costat, promoure una millor comprensió davant les diferències i, en definitiva, la inclusió social; per l'altre, la possibilitat de poder comptar amb recursos complementaris que facilitin la feina del professorat i dels centres.

9. EL PAPER DE LA RECERCA

Hem vist com molts dels avenços en la docència, el lideratge, l'organització i les relacions de col·laboració que permeten el progrés dels centres cap a la inclusió són en bona part tributaris de la recerca; certament, però, d'un tipus de recerca en l'àmbit social, la recerca - acció, compromesa amb la realitat, participada amb els agents actius en el procés i orientada a la transformació de les situacions.

En l'àmbit que ens ocupa, probablement un dels problemes més importants és fer "sostenibles i duradors" els canvis en la cultura i en les pràctiques dels centres que promouen la millora de l'escola inclusiva. I també en aquest sentit la recerca hi té reservat un paper decisiu. La metàfora de Copland (2003), citat per Ainscow (2005b), ens sembla particularment feliç i aclaridora; afirma que la recerca pot ser el "motor" que permetrà avançar en determinats àmbits, i alhora el "pegament" que uneix la comunitat educativa entorn d'un objectiu comú.

La millora i sostenibilitat de l'educació per a tots exigirà, entre d'altres aspectes, generar i compartir coneixements i recursos entre les escoles d'un mateix sector, districte o comarca amb l'objectiu d'identificar les dificultats i les bones pràctiques que permeten superar les barreres a l'aprenentatge i fomentar la participació i l'èxit de tots els estudiants.

A tal fi, la col·laboració dins dels centres i en la comunitat, i la recerca es donen la mà. I les universitats hi tenim també un deure social i una oportunitat; i és en aquest marc que pren sentit la meua participació d'avui.

Referències bibliogràfiques:

- Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G.; West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación del equipos docentes*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A.; Hopkins, D.; West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Ainscow, M. (2005a). *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?* *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2005b). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela efectiva*. *Actes del International Congress on School Effectiveness and Improvement*. Barcelona, 2 - 5 de gener de 2005.
- Booth, T.; Ainscow, M.; Black-Hawkins, K.; Vaughan, M.; Shaw, I. (2002). *Index for Inclusion*. Bristol: CSIE.
- Burstein, N.; Sears, S.; Wilcoxon, A.; Cabello, B.; Spagna, M. (2004). *Moving Toward Inclusive Practices*. *Remedial and Special Education*, 25 (2), 104-116.
- Fullan, M. (2001a). *Leading in a culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass. A Wiley Company.
- Fullan, M. (2001b). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Hargreaves, A (1994). *Profesorado, Cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hopkins, D.; Ainscow, M.; West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Cassell.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the Quality of Education for All*. Second Edition. Londres: David Fulton Publishers, Ltd.
- Marchesi, A.; Martín, E. (1990). "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales", en A. Marchesi; C.Coll; J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, (vol. III, cap.1). Madrid: Alianza Psicología.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Aprobada per la "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad". Salamanca, 7 -10 de junio de 1994. UNESCO.

Correspondència amb l'autor: Climent Giné. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull. E-mail: climentgg@blanquerna.url.es

(*) **Text de la ponència presentada en la I Jornada d'Educació al Berguedà "Cap a una escola inclusiva", celebrada el 6 de setembre de 2005**

LA INCLUSIÓ ESCOLAR: PRINCIPIS I ESTRATÈGIES PER FER-LA POSSIBLE

Pere Pujolàs i Maset

Professor titular de la Facultat d'Educació. Universitat de Vic.

RESUMEN

“La inclusión escolar: principios y estrategias para hacerla posible”

El artículo plantea que una escuela inclusiva es aquella en la que son atendidos –queridos y valorados- todos los alumnos, sean cuales sean sus características personales, no solamente en un mismo centro sino también en una misma aula. Sin embargo la inclusión plantea una serie de problemas o “efectos no deseados” que debemos evitar o, como mínimo, contrarrestar. Efectos como, por ejemplo, el miedo en el profesorado y en los padres, el aumento de conflictos o de conductas inapropiadas, las dificultades para ajustar el currículum a todos los alumnos, contemplando sus diferencias, etc. A continuación, se plantean los principios generales para trabajar desde un planteamiento inclusivo en la escuela y las estrategias a seguir. Se enumeran también los retos que la inclusión escolar plantea.

ABSTRACT

“School inclusion: principles and strategies to make it possible”

This article describes that in an inclusive school are attended – loved and valued- all the children whatever are their personal characteristics, not only inside the school, but in the same class. However inclusion can bring different kind of problems, or “non desirable effects”, that we must try to counteract. We are thinking for example on fear of parents and teachers, the increase of conflicts or inappropriate behaviour of other students, difficulties to adapt the curriculum to all children that are different,... We talk about the general principles to work in an inclusive approach in the school and we announce the strategies that can be followed. We talk also about all the challenges that brings school inclusion.

INTRODUCCIÓ

Hi ha moltes menes d'escola. I els diferents tipus que hi ha es poden agrupar seguint criteris molt diversos. Un d'aquests criteris pot ser les característiques i les habilitats del mestre que està al capdavant d'una aula i, per extensió, els trets més comuns del professorat que està al capdavant d'una escola, i, encara més en general, els aspectes fonamentals a l'entorn dels quals s'articula tot un sistema educatiu.

Segons Wilson (1992), tradicionalment s'ha considerat que els professors, per dur a terme un treball de qualitat, han de tenir tres tipus d'habilitats: el coneixement de la matèria que han d'ensenyar, una capacitat pedagògica (és a dir, les habilitats pròpies de la seva professió d'ensenyants, en forma de recursos, eines i tècniques), i el carisma d'una personalitat magnètica que “atregui” i “enganxi” els estudiants. A aquests requisits, cal sumar-hi –segons Wilson– la capacitat de reflexionar sobre la seva pròpia pràctica professional de docents.

Jo personalment m'inclino per pensar que aquest quart requisit és una habilitat més àmplia, que podríem denominar la capacitat d'anàlisi crítica sobre el món i la realitat concreta que li ha tocat viure a ell i al seu alumnat, la qual inclou, òbviament, la reflexió crítica sobre la seva pròpia pràctica docent (sobre els continguts que ensenya i els recursos que utilitza). I més que un quart requisit és quelcom que forma part de la seva personalitat, de la seva forma personal de ser i de fer, que defineix –entre altres aspectes– el seu carisma, que pot ser, en funció de tot plegat, més o menys “atractiu” per al seu alumnat.

Evidentment, darrera, o davant (depèn de com es miri), d'una determinada aula –com a efecte, i, ahora, com a causa– hi ha un determinat mestre, amb uns valors i unes creences pròpies i determinades, i amb un estil de fer de mestre també propi. De la mateixa manera, per extensió, podem dir que darrera, o davant, d'una determinada escola, igual que d'un determinat sistema

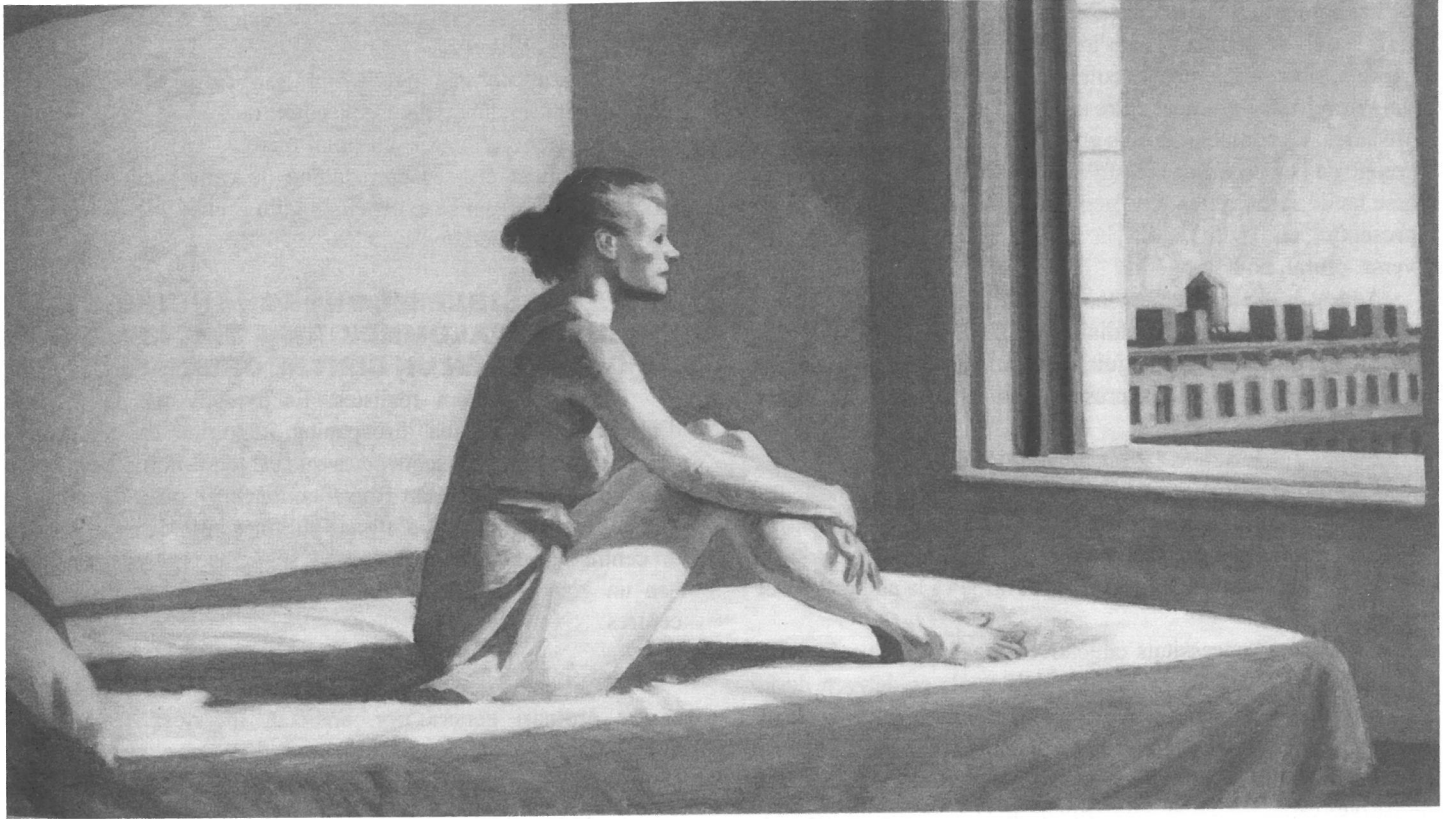
educatiu, hi ha unes determinades opcions que l'impregnen i la configuren. D'aquesta manera, les característiques i habilitats diferents d'un mestre, suara esmentades, es poden prendre com l'expressió –o, si voleu, com un símbol– dels trets d'identitat més accentuats que donen peu a escoles diferents i a diferents maneres d'entendre l'educació:

- Una escola que posi l'accent en la transmissió dels continguts acadèmics.
- Una escola que valori fonamentalment els recursos i l'atenció individualitzada.
- Una escola que, sense oblidar la perícia dels mestres per ensenyar els continguts de les diferents àrees ni els recursos que facin falta per atendre cadascú segons les seves necessitats específiques, dona una gran importància a l'educació integral i accentua la formació en valors com ara la justícia, el respecte i la solidaritat.

1. L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

Quan ens referim a una escola inclusiva –o, més en general, a una educació inclusiva– parlem d'una escola, o d'un sistema educatiu, preocupada –és clar– pels coneixements que transmet en cadascuna de les matèries que formen el seu currículum i que disposa dels recursos necessaris per atendre tothom, o els exigeix, si no els té; però, a més, parlem d'una escola que acull i valora tothom perquè, per damunt de tot, valora l'amistat, la tolerància, el respecte a les diferències i la solidaritat que són els pilars d'una societat justa i democràtica.

En un plantejament com aquest, l'escola és oberta a tothom, i no com una concessió gratuïta, sinó com una exigència de la justícia. Ja no cal seleccionar els estudiants: tots s'inclouen en l'escola de la seva comunitat (del seu poble, del seu barri...), siguin quines siguin les seves característiques personals i les seves necessitats educatives. El lloc on s'han d'escolaritzar els



nens i nenes és indiscutible: a l'escola comuna, on van els seus germans, els seus amics, els seus veïns, i a la classe que els pertoca per la seva edat. No hi ha volta de full, això no es posa en dubte.

L'educació inclusiva –segons Susan Bray Stainback (2001c)– és el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, la raça o qualsevol altra diferència, l'oportunitat per continuar sent membre de la classe ordinària i per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula. I les escoles inclusives es basen en aquest principi: Tots els nens, fins i tot aquells que tenen discapacitats més severes, han de poder anar a l'escola de la seva comunitat amb el dret garantit de ser ubicats en una classe comuna. Es poden contemplar altres alternatives, però només eventualment i quan s'hagin fet tots els esforços per fer factible la seva atenció a la classe comuna i sempre que aquestes alternatives representin clarament un millor benefici per a l'alumne. "Com a resultat, els estudiants amb necessitats especials o discapacitats van a l'escola on ja anirien si no fossin discapacitats i van a una classe comuna amb els companys de la seva edat". (Porter, 2001, pàg. 7).

L'èxit d'una escola i d'un sistema educatiu inclusius es mesura sobretot pel "valor afegit" que és capaç de donar als nens i a les nenes i als nois i a les noies que educa, en relació a allò que sabien i a allò que eren i valoraven en el moment que van entrar-hi. No es valora –com a mínim, no es valora *només*– pel nombre d'estudiants que arriben a una meta establerta per endavant (que obtenen el títol corresponent, o que poden ingressar a la universitat...), sinó pel progrés que han aconseguit en el desenvolupament de totes les seves capacitats. Conec una escola d'educació infantil i primària d'una barriada habitada molt majoritàriament per famílies d'ètnia gitana que, a jutjar pel nombre que "triomfen" a l'institut més tard, seria d'una qualitat molt baixa; això no obstant, és d'una gran qualitat pel que aconsegueix

fer amb la majoria d'aquella mainada... Aquí la pregunta clau és aquesta: Què podem fer per a *tots* els alumnes, que són diversos, perquè tots aprenguin al màxim de les seves possibilitats? (I no, com es pregunten molts: Què podem fer per als alumnes "diversos" perquè aprenguin, a més del que ja fem per als "no diversos"?).

En una escola inclusiva només hi ha alumnes, a seques, sense adjectius; no hi ha alumnes *corrents* i alumnes *especials*, sinó simplement alumnes, cadascú amb les seves pròpies característiques i necessitats. La diversitat és un fet natural, és la normalitat: el més normal és que siguem diferents (afortunadament...).

Això no ens ha de fer caure, però, en un relativisme absurd que ens porti a negar la diversitat i les conseqüències, algunes negatives, d'aquesta diversitat, contra les quals cal lluitar i no "fer veure" que no hi són... Andrea Canevaro (1985) adverteix que, de la mateixa manera que no podem tenir una actitud de rebuig dels altres perquè són "diferents", de rebuig d'una diferència considerada no acceptable en la relació entre persones, tampoc no podem tenir una actitud d'acceptació de l'altre creient que la diversitat no existeix, tancant els ulls a la realitat, proclamant una igualtat falsa que nega, o minimitza, els eventuais efectes de la discapacitat o de la diferència en general:

De la primera actitud en pot néixer, a través d'un sentiment de culpa, l'acceptació de l'altre sense cap expectativa. En canvi, en el segon cas, l'expectativa va dirigida a un altre ideal, no real i no històric. Tots dos casos, que es compliquen en els detalls particulars, són un refús del trobament entre persona i persona, per refugiar-se en predeterminacions fins i tot de signe oposat. (Canevaro, 1985, p. 58).

I si només hi ha una “classe” d’alumnes, només hi pot haver una “classe” de centres: ja no hi ha escoles *corrents* i escoles *especials*, sinó simplement escoles, escoles per a tothom. I si no hi ha selecció de l’alumnat entre centres, tampoc n’hi ha d’haver entre aules. La composició dels grups d’alumnes és volgutament heterogènia i ha de seguir la distribució normal de la població: una classe ha de ser el reflex, en “petit”, de l’escola, i l’escola ha de representar, en “petit”, tota la societat: una societat que és diversa, plural, no homogènia.

Aquest és el plantejament teòric que es fa la UNESCO, en les darreres Conferències Mundials sobre l’Educació que ha celebrat, del que han de perseguir, i de com han de ser, les escoles arreu del món, i en quins pressupòsits s’han de fonamentar (UNESCO, 1995):

- Es dona per suposat que totes les diferències humanes són normals i que l’aprenentatge, per tant, s’ha d’adaptar a les necessitats de cada nen, més que no pas cada nen adaptar-se a uns supòsits predeterminats pel que fa al ritme i a la naturalesa del procés educatiu.

- El terme “necessitats educatives especials” es refereix a tots els nens i joves les necessitats dels quals es deriven de la seva capacitat o les seves dificultats d’aprenentatge. Molts altres nens, no només els que tenen alguna discapacitat, experimenten dificultats d’aprenentatge i tenen, per tant, necessitats educatives especials en algun moment de la seva escolarització.

- Els centres educatius, i més en l’ensenyament obligatori, han d’acollir a tots els nens, independentment de les seves condicions físiques, intel·lectuals, socials, emocionals, lingüístiques o del tipus que siguin. Han d’acollir a nens discapacitats i a nens ben dotats, a nens que viuen en el carrer i treballen, a nens de poblacions remotes o nòmades, a nens de minories lingüístiques, ètniques o culturals, i a nens d’altres grups o zones desfavorits o marginats.

- Els centres educatius, per tant, han de trobar la manera d’educar amb èxit tots els nens, fins i tot aquells que tenen discapacitats greus. Cada vegada hi ha un major consens sobre el fet que els nens i joves amb necessitats educatives especials siguin inclosos en els plans educatius elaborats per a la majoria dels nens i nenes.

- Aquesta idea ha dut al concepte d’escola inclusiva, el principal repte de la qual és desenvolupar una pedagogia centrada en el nen, capaç d’educar amb èxit tots els estudiants, fins i tot els que tenen alguna discapacitat greu.

- Una pedagogia centrada en el nen és positiva per a tots els alumnes i, conseqüentment, per a tota la societat. El mèrit dels centres que practiquen aquesta pedagogia no és només que siguin capaços de donar una educació de qualitat a tots els nens i nenes, sinó que, amb la seva creació i extensió, es fa un pas molt important, i imprescindible, per canviar les actituds de discriminació, crear comunitats que acullin tothom i construir societats integradores. Efectivament, les escoles que es centren en el nen són la base per a la construcció d’una societat centrada en les persones que respecti tant la dignitat com les diferències de tots els éssers humans.

D’aquesta orientació inclusiva en participen plenament un conjunt de centres d’alguns estats del Canadà i dels EUA. Al Canadà, aquest moviment va ser promogut per Gordon Porter en un districte escolar de la província de New Brunswick, amb 14

escoles i uns 5000 estudiants en una àrea de 7200 km² (Porter, 2001).

Per tant, no ens quedem a mig camí ni aigualim el plantejament inclusiu de l’educació: quan parlem d’inclusió escolar parlem d’acollir en una mateixa escola, per raons fonamentalment ètiques però també de caire psicopedagògic, tots els alumnes, sense excepció, siguin quines siguin les seves característiques personals.

2. POSSIBLES CONSEQÜÈNCIES DE LA INCLUSIÓ D’ALUMNES AMB DISCAPACITATS IMPORTANTS EN UN CENTRE ORDINARI

Dit això, siguem realistes. És evident que la inclusió d’alumnes amb alguna discapacitat important en els centres corrents comporta conseqüències que cal tenir molt presents. Un estudi presentat per Susan Bray Stainback[1], posa de manifest que el procés d’inclusió d’alguns alumnes amb discapacitats en un centre de secundària va tenir les següents repercussions, que –en un grau o un altre– també s’estan donant en els nostres centres:

a) El canvi que suposa la inclusió d’aquest alumnat en un centre ordinari genera por, ansietat, incertesa..., degut al desconeixement de les característiques d’aquest alumnat, tant en el professorat com en la resta de l’alumnat:

- Por de no saber què hem de fer amb aquest alumnat i com hem de tractar-lo.
- Por de què la seva presència dificulti la nostra activitat docent i de què perjudiqui el rendiment dels altres alumnes.

b) Augmenten els problemes de conducta i els conflictes entre els estudiants, generats, de forma directa o indirecta, per aquest alumnat (interaccions socials negatives), com ara:

- Posar-se a cantar en moments inapropiats...
- Enrabiades, rebequeries, negar-se en rodó a fer alguna cosa...
- Actes violents (de diferent grau): donar empentes, picar a un company, tirar objectes, autolesions...
- Timidesa i indecisió a l’hora de participar en les activitats generals del centre. Es “refugien” amb els “seus” companys i amb els “seus” educadors...
- Rebuig, mofes, insults, provocacions..., per part d’alguns alumnes corrents, vers els estudiants amb discapacitats.

c) Algunes famílies dels estudiants corrents mostren el temor de què el temps que el professorat dedica als estudiants discapacitats sigui en detriment de l’atenció que també han de rebre els seus fills, i manifesten la seva preocupació pel fet que els estudiants amb discapacitats “acaparin” els recursos disponibles per a l’educació de tothom.

d) Costa concretar el currículum de l’alumnat amb discapacitats: què poden aprendre, què han d’aprendre o és prioritari que aprenguin, com s’han d’ensenyar i com s’han d’avaluar, etc.

e) Igualment, hi ha dificultats per determinar i concretar la participació dels estudiants amb discapacitats en les activitats d’aprenentatge dirigides a l’alumnat de les aules corrents – objectiu que es persegueix des d’un enfocament inclusiu de

l'educació— per les diferències tant notables en el rendiment acadèmic d'uns i altres.

3. QUÈ PODEM FER?

Davant d'aquestes “conseqüències no desitjades” la qüestió clau és trobar la manera d'evitar-les o, si es donen, de contrarestar-les. En aquest apartat vull destacar els principis generals que haurien de presidir l'atenció a tot l'alumnat del centre, no només dels alumnes que tenen alguna discapacitat i, en segon lloc, oferir algunes idees pràctiques que s'han dut a terme en centres d'altres països que han optat decididament per la inclusió escolar.

3.1 Principis generals

L'atenció a *tot* l'alumnat d'un centre, siguin quines siguin les seves característiques, tingui o no necessitats educatives especials, ha d'estar presidida pels següents principis generals:

a) Principi d'inclusió

L'alumnat amb discapacitats importants, en un centre corrent, ha de participar, tant com es pugui, i tants alumnes amb discapacitat com es pugui, en les activitats generals i en la vida del centre, així com en les activitats d'ensenyament i aprenentatge dintre de l'aula. Aquest principi suposa, per tant, quelcom més que la simple ubicació física a l'aula d'aquest alumnat en un centre corrent.

Aquest “principi d'inclusió”, més general, ha d'anar acompanyat ineludiblement d'aquests altres tres principis:

b) Principi de normalització

Cal tractar els alumnes amb discapacitats de la mateixa manera que tractem a l'alumnat corrent: el mateix règim disciplinari, les mateixes normes de convivència... evitant les actituds permissivo-compassives i les de sobreprotecció.

c) Principi de personalització

A més, cal tractar a tothom igual, però cadascú *d'acord a les seves característiques personals*. No estaria bé reprendre a un nen sord perquè no hi sent... No podem aplicar el mateix règim a algú que fa una cosa que no està bé, sense saber que no està bé, o sense poder-se controlar, que a un altre que ho fa sabent que està malament o podent-se controlar...

d) Principi d'igualtat d'oportunitats

Tractar tothom igual de forma personalitzada, vol dir tractar tothom *igual de bé*, d'acord amb allò que cadascú necessita per assolir les fites últimes de l'educació, que són les mateixes per a tothom. És a dir, no es poden dividir en parts iguals els recursos (donar a tothom exactament els mateixos recursos), sinó donar a tothom els recursos que requereix en funció de les seves necessitats educatives (els i les alumnes amb necessitats educatives *especials* vinculades o derivades d'alguna discapacitat —que no tenen els altres alumnes— requereixen, evidentment, recursos educatius *especials* —que no requereixen els altres alumnes—).

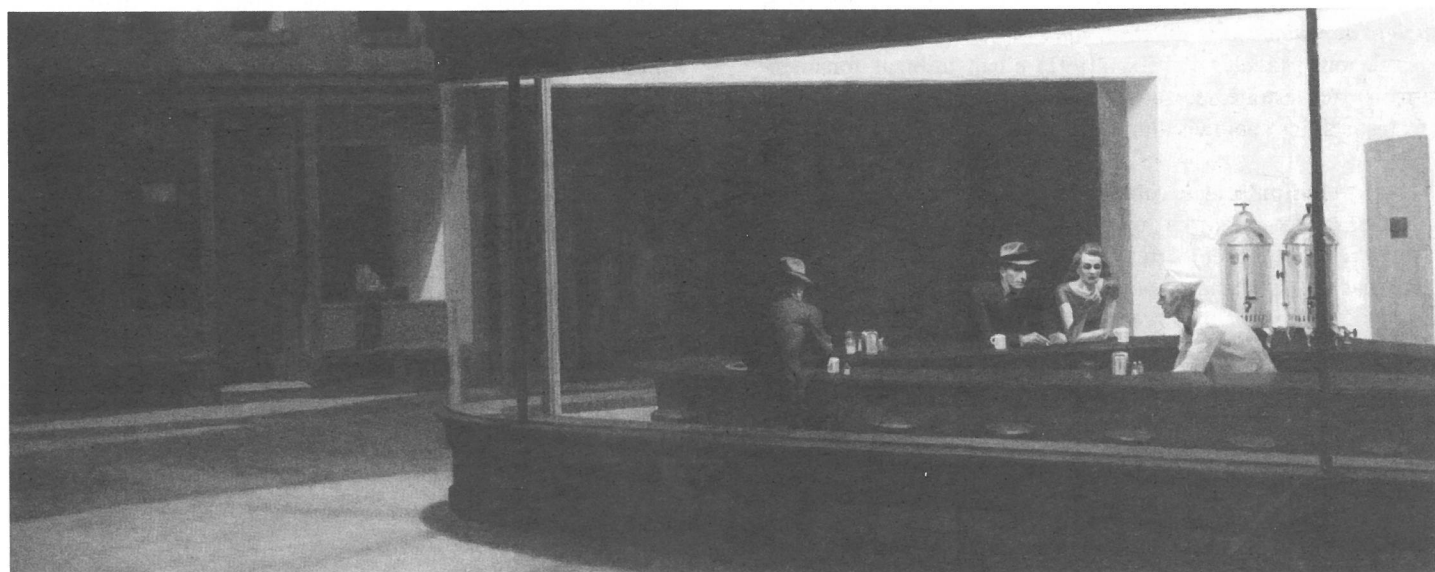
Es tracta de quatre principis complementaris, no contradictoris. Tot i que costa molt trobar l'equilibri entre tots quatre, no tenim més remei que aplicar-los tots, o anar avançant en l'aplicació de *tots* aquests principis, si volem ser el màxim de justos possible amb *tots* els alumnes.

3.2. Estratègies de socialització

La socialització —juntament amb la personalització— és un dels dos processos educatius fonamentals, i una de les dues finalitats educatives bàsiques: eduquem els alumnes —des de l'educació escolar— perquè desenvolupin al màxim les seves habilitats i capacitats *personals* i les seves habilitats i capacitats *socials*, perquè esdevinguin “persones”, creixin com a tals, i esdevinguin “persones socials”, capaces de formar part d'una comunitat, com a membres autònoms, crítics i responsables.

Però la socialització —o, més exactament, una *bona* socialització— també és una condició indispensable per poder aprendre: si un alumne no està integrat dins la comunitat educativa, si no s'hi sent acceptat i volgut, difícilment hi podrà aprendre alguna cosa. Això, evidentment, val per a tot l'alumnat, no només per a aquells que tenen alguna discapacitat.

Està demostrat, i ben documentat, que el simple contacte amb els alumnes discapacitats no produeix l'acceptació d'aquests per part dels seus companys de l'escola o l'institut (Parrilla, 1992). Precisament aquest és el principal error que s'ha comès, segons el meu parer, en el procés d'integració en molts llocs: pensar que, pel sol fet d'estar en contacte, tota la resta (l'acceptació per part dels companys i fins i tot l'aprenentatge de les habilitats socials i dels continguts acadèmics) es donaria de forma gairebé automàtica...





Per això, cal desenvolupar i valorar estratègies i programes que promoguin les interaccions socials entre els alumnes discapacitats i els corrents, i afavoreixin un clima d'acceptació i respecte mutu.

S'han experimentat i valorat tres tipus de programes (Parrilla, 1992):

1- Programes per ensenyar i desenvolupar les habilitats socials apropiades als alumnes amb discapacitats, els quals, com és lògic, han d'aprendre –i els ho hem d'ensenyar de forma explícita- a relacionar-se amb les altres persones (companys i adults) de manera adequada.

2- Programes per ensenyar i motivar els alumnes corrents a participar activament en la integració dels seus companys discapacitats. També els alumnes corrents han d'aprendre –i els ho hem d'ensenyar de forma explícita- a conèixer els seus companys discapacitats i a relacionar-s'hi de manera adequada, de la mateixa manera que se'ls ensenya com s'han de relacionar correctament amb els seus companys sense discapacitat i amb les persones adultes.

3- Programes per facilitar, promoure i optimitzar la interacció entre iguals dels alumnes amb discapacitat i els alumnes corrents: uns i altres, només podran posar en pràctica les seves habilitats socials –que és la millor manera d'aprendre-les- en la mesura que tinguin l'ocasió de compartir de forma continuada espais, temps, activitats...

Es tracta de tres tipus de programes complementaris: difícilment la socialització de l'alumnat es consolidarà si no es duen a terme estratègies englobades en els tres tipus de programes.

3.2.1 Programes per ensenyar i desenvolupar les habilitats socials apropiades als alumnes amb discapacitats

Segons Àngeles Parrilla (1992) s'han utilitzat fonamentalment tres estratègies, que, degudament combinades, tenen efectes positius sobre els alumnes amb qui es treballen:

a) “Manipulació de conseqüències”

Consisteix en oferir una “conseqüència” (en forma de reforç) a l'alumne en virtut de la seva conducta social. Les tècniques més utilitzades són:

- *El reforç social contingent* (reforçament positiu, públic i sistemàtic, quan l'alumne “objectiu” interactua de forma adequada)
- *Els Programes de reforç a base de fitxes o punts (“economia de fitxes”)*: Es dona o es treu a l'alumne –en funció de la naturalesa “positiva” o “negativa” de la seva conducta social– un punt o una fitxa que després pot canviar per algun premi o recompensa.

El problema d'aquest tipus de tècniques –clarament conductistes– és la permanència en el temps de les conductes apropiades: quan no hi ha “reforç” o “premi” desapareix moltes vegades la conducta social apropiada.

b) “Modelatge”

Consisteix en exposar l'alumne a la conducta d'un “model” que representa la “conducta desitjada”, per mitjà de pel·lícules, vídeos o de situacions reals. La inclusió –l'atenció dels alumnes amb discapacitat en un centre corrent– ofereix més oportunitats –si es busquen i es preparen degudament– d'exposar els alumnes amb alguna discapacitat a un repertori més alt de conductes normalitzades, que no pas si són atesos en centres especials.

c) “Manipulació d'antecedents”

Consisteix en crear una situació en la qual es produeixi alguna interacció social entre un alumne amb discapacitat i un sense discapacitat. Una de les tècniques més utilitzada en aquesta estratègia és la que es coneix amb el nom de *Iniciació per part d'un company*, que consisteix en demanar –i preparar– un alumne, company de l'alumne amb discapacitat, perquè iniciï una relació amb ell. Des de la pedagogia parlem de *Tutoria entre iguals* per designar la mateixa estratègia.

3.2.2 Programes per ensenyar i motivar els alumnes corrents a participar activament en la integració dels seus companys amb discapacitats

S'han experimentat dos tipus d'estratègies:

a) “Currículum general + continguts afegits”

S'intenta modificar les actituds de l'alumne corrent per mitjà de la introducció en el currículum de continguts relacionats amb les diferències individuals o les discapacitats i de fer viure experiències relacionades amb aquestes discapacitats (veure algun vídeo o alguna pel·lícula sobre alguna discapacitat, llegir alguns textos, escoltar alguns testimonis, realitzar exercicis de simulació, etc.)

b) “Currículum inclusiu”

S'inclouen, dins el currículum general, continguts relacionats amb les habilitats socials adequades que qualsevol persona hauria de dominar i aplicar en la seva vida, dintre i fora de l'escola. Per exemple: es pot donar fàcilment el cas que quan un alumne amb discapacitat té alguna conducta inapropiada que provoca rialles i aldarulls entre els alumnes corrents, es “renyi” o fins i tot es “castigui” al primer dient-li que no ho ha de fer, però, en canvi, no es renyi als alumnes corrents que “aprofiten” la conducta incorrecta del seu company per aixecar l'aldarull... El que s'hauria de fer és ensenyar a l'alumne amb discapacitat a tenir conductes apropiades, però també s'hauria d'ensenyar als altres a ser tolerants amb el company amb discapacitat i respectar-lo quan té alguna conducta inapropiada i ajudar-lo a canviar-la.

Per tant, no es tracta, *només*, de dedicar temps a la supressió, decreixement o canvi de conductes inapropiades i indesitjables, sinó també d'ensenyar i aprendre els comportaments socials adequats de *tots*: una cosa és “controlar” el comportament social dels alumnes i “sancionar-lo” positivament (“premiant” la bona conducta) o negativament (“castigant” la mala conducta), i una altra cosa és “ensenyar” a tothom el comportament adequat.

En aquesta estratègia, els comportaments socials adequats són objecte d'ensenyament sistemàtic per part del professorat a tot l'alumnat d'un centre, tingui o no alguna discapacitat. En el nostre ordenament curricular, es corresponen als continguts d'actituds, valors i normes, el treball sobre els quals pot constituir un dels “eixos transversals”, entesos com a continguts que cal treballar amb els alumnes, de forma ordenada i sistemàtica, des de les diferents àrees curriculars.

3.2.3 Programes per facilitar, promoure i optimitzar la interacció entre iguals dels alumnes amb discapacitats i els alumnes corrents

S'han experimentat fonamentalment dos tipus d'estratègies, complementàries, que s'han de donar –per anar bé– amb l'ordre que s'exposen a continuació:

a) “Estratègies de socialització en grup, desenvolupades en marcs naturals”

Consisteixen en crear una situació en la qual puguin actuar *amb naturalitat* alumnes amb discapacitats i alumnes corrents. Això suposa, com a condició prèvia, que els alumnes amb discapacitats s'integrin en un grup de tutoria, en una proporció natural (i no que formin un grup a part).

Algunes tècniques o recursos utilitzats en aquestes estratègies són:

- *Participació en activitats del seu grup de tutoria*

Es tracta de programar activitats de tutoria (jocs cooperatius, jocs de rol, sortides o excursions, visites...) en les quals tinguin l'oportunitat d'interactuar els alumnes corrents i els alumnes amb discapacitat.

- *“Xarxa de suports entre companys”* (Stainback i Stainback, 1999)

William i Susan Stainback (1999) posen de manifest la importància de la contribució dels companys corrents a l'hora de donar suport als seus companys amb discapacitat. Es tracta d'organitzar el que ells anomenen “*Sistema de companys i amics*”, grups d'alumnes que voluntàriament (com una mena d' “ong” interna del centre) ofereixen el seu suport a un company amb discapacitat. Es tracta d'un suport material (ajudar-lo a desplaçar-se, per exemple), suport moral (animar-lo, fer-li costat en les estones lliures, com l'hora del pati, les excursions, sortides o visites...), suport educatiu (ajudar-lo en les tasques acadèmiques fora de l'escola...), etc.

En relació a aquesta “*Xarxa de suports entre companys*” proposen algunes tècniques concretes:

- *“Cercles d'amics”*: Es tracta d'una dinàmica (o d'una activitat) que permet representar gràficament les diferències entre els “cercles d'amics” dels alumnes corrents i els “cercles d'amics” d'un alumne amb discapacitat. En quatre cercles concèntrics s'hi anoten, en el cercle central, la persona o persones amb qui mantenen una relació d'amistat més íntima; en el cercle més

perifèric, s'hi anoten les persones o col·lectius amb qui mantenen en el centre una relació més “professional” o “circumstancial” (professorat, conserge, personal no docent, especialistes...), i en els dos cercles intermedis, el nom dels seus amics, segons el grau d'amistat que mantenen amb ells: els més amics en el cercle més a prop del central, i els no tant amics en el cercle més perifèric. Això permet visualitzar les diferències notables que es solen donar entre els “cercles d'amics” d'un alumne corrent i els d'un alumne amb discapacitat.

- *“Contractes de col·laboració”*, com un recurs per educar la responsabilitat dels estudiants: Quan un estudiant s'integra a un “Sistema de companys i amics” se li demana que signi un contracte en el qual consti a què es compromet (el “suport” que es compromet a donar al seu company, discapacitat o no) i qui el substituirà en cas que algun dia no pugui complir el seu compromís. Els alumnes amb alguna discapacitat també poden subscriure un “Contracte de col·laboració”: també ells es poden comprometre a donar algun tipus de suport a algun company, tingui o no tingui alguna discapacitat...

- *“Comissió de suports entre companys”* (Stainback i Stainback, 1999)

Es tracta d'una comissió que funciona a cada grup classe, i en formen part, per torns, tots els estudiants del grup, tingui o no alguna discapacitat. L'objectiu d'aquesta comissió, que es reuneix periòdicament, és determinar de quina manera es poden donar més suport mutu, de manera que el grup classe es converteixi cada vegada més en una comunitat més acollidora.

b) “Estructuració cooperativa de l'aprenentatge a l'aula”

Es tracta d'estratègies que suposen l'estructuració cooperativa de l'aprenentatge a l'aula, de manera que, en algunes activitats com a mínim (i en tantes com sigui possible) també hi puguin participar els alumnes amb discapacitats. Aquestes estratègies es basen en l'aprenentatge cooperatiu, com una forma d'organitzar el treball a l'aula oposada a l'aprenentatge individual o competitiu.

L'aprenentatge cooperatiu té uns grans avantatges:

- Potencia l'aprenentatge de *tots* els continguts, no només els d'actituds, valors i normes, sinó també els més acadèmics (conceptes i procediments).
- Facilita l'aprenentatge de *tots* els alumnes, no només dels que tenen més problemes per aprendre.
- Facilita la participació activa dels alumnes.
- Facilita la integració, i la interacció, dels alumnes corrents amb els alumnes discapacitats.
- Millora la qualitat de la relació entre els alumnes corrents i els alumnes discapacitats.

Treballar en equip a classe, i, per tant, aprendre de forma cooperativa, no és fàcil. També ha de ser objecte d'ensenyament per part del professorat, de forma sistemàtica: hem d'ensenyar als alumnes a treballar en equip, de la mateixa manera que els ensenyem els altres continguts escolars –d'una manera sistemàtica i persistent– perquè no es tracta només d'un recurs metodològic, sinó d'un contingut més que els alumnes també han d'aprendre.

Per altra banda, treballar junts alumnes diferents, en una mateixa aula, també suposa l'adequació d'allò que s'ensenya a les característiques *personals* dels diferents alumnes. És a dir, cal utilitzar mesures de personalització de l'ensenyament (com la Programació Multinivell), sobre les quals s'està treballant amb insistència (Ruiz, 1999).

Finalment, hi ha moltes tècniques d'aprenentatge cooperatiu –que es poden aplicar a l'aula amb els alumnes corrents– i que facilitarien la participació –més o menys puntual o continuada– dels alumnes amb discapacitats en les activitats d'ensenyament i aprenentatge de les aules corrents (Pujolàs, 2003). Algunes d'aquestes tècniques, que s'han experimentat amb èxit en el nostre context educatiu, són aquestes:

- Jigsaw (o Trencaclosques)
- Grups d'Investigació (Treball per projectes)
- TAI (Equips d'ajuda individualitzada)
- TGT (Joc del JET, del qual existeix –està en fase d'experimentació– una versió informàtica, en forma de joc d'ordinador).
- Tutoria entre iguals
- Tutoria entre iguals amb el rol invertit

4. PER ACABAR, ALGUNS REPTES

Avançar cap aquí no es fàcil. És tot un repte que haurem d'afrontar amb valentia, tots plegats, “peti qui peti”... Aquest repte es pot concretar en els següents punts, que només els anuncio:

1. Creure'ns-ho: Estar convençuts que un plantejament plenament inclusiu de l'educació és just (en el fons, la raó fonamental a favor de la inclusió és de tipus ètic o moral: tothom té dret a una educació de qualitat, i aquesta es dona fonamentalment en entorns educatius inclusius, no selectius), necessari (per tot l'alumnat, no només per als que tenen alguna discapacitat: només aprendran a viure, en la societat, persones diferents si, a l'escola, aprenen junts alumnes diferents i, així, aprenen que poden aprendre junts –aprenen a conviure–, malgrat les seves diferències), i possible (difícil, però possible...). Això suposa:

- Legislar, regular, en aquesta direcció, amb valentia i convicció.
- Vetllar la formació específica, tant inicial com permanent.
- Promoure la innovació i la recerca
- Sensibilitzar l'opinió pública (una bona sèrie televisiva sobre una escola inclusiva faria un bé enorme...)
- Etc.

2. Respectar el principi de la “proporció natural” en l'escolarització de l'alumnat: l'alumnat dels centres ha de reflectir la composició social de la comunitat (poble, barri...). De tota manera, cal fer algunes “correccions” en les zones on la “distribució natural” no sigui heterogènia...

3. Reducció del nombre d'alumnes per grup: personalment penso que s'hauria d'avançar cap a una mitjana de 20 alumnes per aula (un màxim de 25 alumnes). Menys alumnes per aula –sobretot si són molt menys– tampoc seria interessant, educativament parlant... De tota manera, aquesta condició ha d'anar acompanyada, ineludiblement, per la següent:

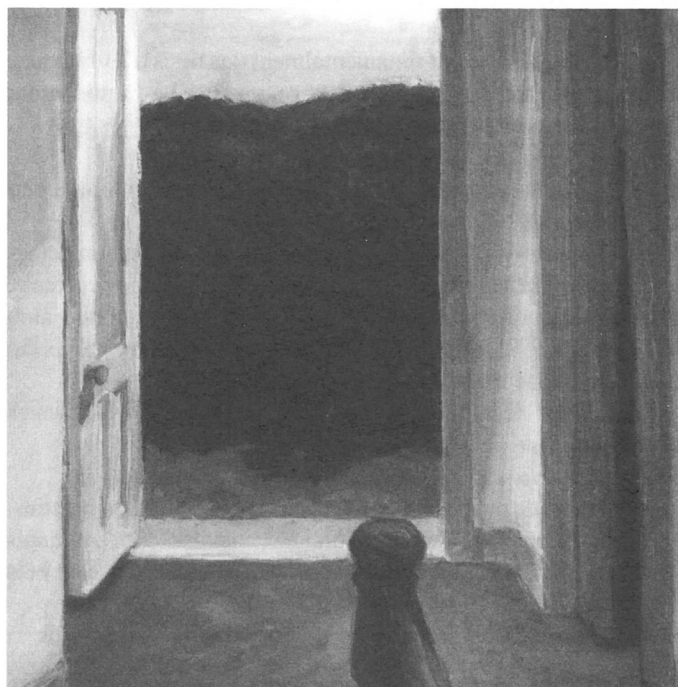
4. Augment del professorat especialista, no només dintre del centre, sinó fins i tot dins de l'aula.

5. Canvis substancials en la metodologia i l'organització del treball a l'aula: amb una estructura d'aprenentatge cooperativa és possible que puguin aprendre junts, en una mateixa aula, alumnes diferents i, fins i tot, molt diferents, si es compta amb els suports necessaris.

6. Implicació de tota la comunitat: els pares, les mares, altres familiars, serveis socials i educatius, voluntaris... s'han d'implicar en l'educació de les futures generacions d'una comunitat determinada (avançar cap als plantejaments de les anomenades “comunitats d'aprenentatge”).

Notes:

[1] Es un estudi sobre un programa d'educació inclusiva en un centre de secundària situat en un barri de classe mitjana en una ciutat de 35 mil habitants del mig-oest dels EUA, i que ens va presentar la professora Susan Bray Stainback, en un seminari que es va fer a la Universitat de Vic, el febrer del 2001.



Referències bibliogràfiques

- PARRILLA, A. (1992): *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.
- PORTER, G.L. (2001): “Elementos críticos per a escoles inclusives. Creant l'escola inclusiva: una perspectiva canadenca basada en quinze anys d'experiència”. Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 6-14.
- PUJOLÀS, P. (2003): *Aprendre junts alumnes diferents. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula*. Vic: Eumo.
- RUIZ i BEL, R. (1999): “Algunes reflexions i propostes sobre aspectes conceptuals i pràctics de les Adecuacions Curriculars. Disseny de “Bases Curriculars Comunes” per a tot l'alumnat i adequació personalitzada del currículum”. Dins *Suports. Revista catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, Vol. 3, núm. 2, pàg. 121-148.
- STAINBACK, S. B. (2001c): “Componentes críticos en el desenvolupament de l'educació inclusiva”. Dins *Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*. Vol. 5, núm. 1, pàg. 26-31.
- STAINBACK, S. i STAINBACK, W. (1999): *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea. (Original del 1992).

Correspondència amb l'autor: Pere Pujolàs i Maset. Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació. Universitat de Vic. C/ Sagrada Família, 7. 08500 Vic E-mail: pere.pujolas@uvic.es

UNA EXPERIÈNCIA D'EDUCACIÓ INCLUSIVA A LA COMARCA DEL BERGUEDÀ (*)

Joan Bonals / Àngela González / Sara Isach / Marta Pla
EAP del Berguedà

RESUMEN

“Una experiencia de educación inclusiva en la comarca del Berguedà”

Hay distintas maneras de acercarse a los sistemas educativos que auguran un progreso en educación. Nuestro propósito, en este artículo, es dar a conocer la experiencia que hemos llevado a cabo en un colectivo de escuelas del Berguedà des de un modelo inclusivo de educación. Con esta intención explicaremos lo que supone, des de nuestro punto de vista, la educación inclusiva y el trabajo que hemos realizado para aproximarnos a un modelo teórico más cercano a lo que entendemos que debería ser la educación en el siglo XXI.

ABSTRACT

“An experience of inclusive education in the Bergueda region”

There are many different ways to approach progressive educational systems that herald educational innovation. The aim of this article is to introduce an inclusive educational system experience that we have undertaken at some schools in the Berguedà area of Catalonia. To this end, we are going to explain what we understand to be inclusive education and detail the work we have carried out in order to define a theoretical model of what we believe education in the XXI century should be like.

BASES TEÒRIQUES DE L'EDUCACIÓ INCLUSIVA

El model inclusiu es pot veure com la materialització de l'avenç que s'està produint en l'educació de finals del segle XX i inicis del segle XXI, i la resposta als canvis que hi ha hagut en la societat occidental: globalització econòmica, canvis tecnològics, laborals, moviments migratoris, una major entrada de la dona en el treball, canvis en l'estructura familiar... Aquestes transformacions han provocat noves necessitats educatives en el ciutadà del segle XXI. Entre altres: treballar en equip, adaptar-se a entorns ràpidament canviants, convida amb diferents cultures i participar millor en una societat democràtica.

L'educació ha passat d'una formació inicial per accedir a una feina, a una formació permanent al llarg de tota la vida. Ens trobem en una societat marcadament complexa, amb molts escenaris i agents educatius: educa la família, l'escola i un conjunt d'entorns i medis que no són pròpiament escolars (barri, amics, mitjans de comunicació i tecnològics, esplais, ajuntaments...). En aquests escenaris educatius parlem d'educació inclusiva com a proposta que ens permet repensar cap on orientar l'educació del segle XXI. El model inclusiu es justifica, entre altres aspectes, per la voluntat d'organitzar contextos educatius de qualitat, adequats a tothom: *Una educació de qualitat per a tots i amb tots*, en una societat diversa i respectuosa amb els valors democràtics i els drets humans.

Susan Bray Stainback parteix de la definició d'educació inclusiva entesa com “el procés pel qual s'ofereix a tots els infants, sense distinció de la discapacitat, de la raça o de qualsevol altra diferència, l'oportunitat de continuar sent membres de la classe ordinària per aprendre dels seus companys, i juntament amb ells, dins l'aula”. Aquest procés implica canvis per millorar l'aprenentatge i la participació de tot l'alumnat. La inclusió pretén construir comunitats més àmplies, des del moment que té com a

propòsit treballar amb altres institucions de la comunitat per millorar les oportunitats educatives i les condicions socials de les seves comunitats.

En la proposta d'educació inclusiva s'entén que, a més de les raons psicopedagògiques, hi ha les d'ordre social. L'escola i la comunitat en general haurien de reconèixer les problemàtiques socials existents, que són cada vegada més evidents en la nostra societat, i transformar situacions d'exclusió social, per afavorir un ambient de diàleg i de col·laboració. La inclusivitat dóna una gran importància a la convivència entre les persones, entre cultures i llengües diferents; s'evidencia la necessitat d'entesa entre grups i països; s'emfasitza la participació dels ciutadans en la vida política, l'aprofundiment en la democratització de les escoles, la consideració de la dignitat de les persones i les seves diferències de llengua, cultura, possibilitats, etc.; s'entén la necessitat de conformar contextos dins els quals puguin aprendre tots els alumnes.

Des del model d'escola inclusiva hi ha uns conceptes clau que M. Ainscow i T. Booth proposen en l'*Índex per a la inclusió*, que són bàsics per reflexionar sobre els valors i les condicions de l'ensenyament i l'aprenentatge: la participació, la inclusió, les barreres a l'aprenentatge i a la participació i el suport a la diversitat.

ANTECEDENTS DE L'EXPERIÈNCIA

Des del curs 1987-88 fins el curs 1996-97, a la comarca del Berguedà tots els mestres d'educació especial i l'EAP vam estar treballant en un seminari que va ser molt enriquidor per a la cohesió del grup i per a instal·lar una línia d'actuació unificada als centres.

Per impediments que no vam poder sortejar, aquest treball es va interrompre. Durant el curs 2003-04, entre tots els mestres d'educació especial de la comarca i l'EAP, vam tornar a avaluar el seu paper a les escoles on treballaven i vam organitzar unes sessions de treball que ens permetessin sistematitzar novament

un treball de grup. En aquest moment estàvem en condicions d'incorporar la concepció inclusiva de l'educació i repensar el paper dels mestres d'educació especial des d'aquesta perspectiva. Això suposava, sens dubte, implicar els claustrats de les escoles en el treball.

A la comarca, de fa molts anys, l'assessorament psicopedagògic de l'EAP emfatitza el treball a les aules ordinàries, als cicles i als claustrats, i l'atenció a la diversitat s'entén des d'aquest context. Aquesta orientació en la tasca assessora facilita el treball en equip en els centres i reforça la inclusió dels mestres d'educació especial en un marc més ordinari. Per això vam veure factible portar, a cadascuna de les escoles implicades, les propostes que havien sortit a les sessions amb els mestres d'educació especial.

L'experiència que vam començar va representar un treball coordinat, en el que van participar, el primer any, vuit escoles de la comarca, el centre de recursos pedagògics, el camp d'aprenentatge, el centre de recursos per a deficients auditius, l'equip de llengua, interculturalitat i cohesió social, els ajuntaments, l'equip d'assessorament psicopedagògic, la comissió del pla de formació de la zona, alguns formadors externs i les famílies dels centres on es portava a terme l'experiència. Dins de cada centre es va implicar l'equip directiu, els tutors, els mestres d'educació especial, els claustrats, els alumnes i en alguns també les famílies. Aquesta experiència, per tant, ha implicat a diversos agents de la comunitat educativa de la comarca.

Després d'esbossar el projecte amb el col·lectiu de mestres d'educació especial, vam programar una sessió de treball amb els equips directius previsiblement interessats. Els vàrem explicar què enteníem per model inclusiu i la proposta que havíem dissenyat. Caldria reformular objectius, continguts, metodologia, organització de l'aula ordinària i formació del professorat. Encara que la manera d'entendre l'educació hauria de ser compartida per tot el claustre, la modificació de la pràctica educativa s'establiria, inicialment, en un cicle i en una àrea determinada. Es va acordar que fos l'àrea de llengua.

Cada institució s'hauria d'implicar, donar suport i aprofundir des d'un punt de vista conceptual en la comprensió del model. Això suposaria mantenir algunes sessions de treball en claustre al llarg del curs, per reflexionar sobre quina escola es vol, és a dir quins canvis caldria fer per adequar millor els escenaris educatius a tots els alumnes. Després de la presentació, vuit escoles van optar per iniciar la proposta, i per tant, posar les condicions per portar-la a la pràctica. És a dir, la disponibilitat de l'equip directiu per implicar-se, la voluntat del claustre per seguir l'experiència, la disponibilitat d'un petit grup de treball format pels tutors del cicle o nivell i la mestra d'educació especial, per treballar com equip i anar elaborant la programació de l'aula, portar-la a terme conjuntament, avaluar-la, dedicar una hora setmanal dins de l'horari lectiu per programar conjuntament amb la resta de docents, compartir una tarda cada trimestre amb totes les escoles implicades, participar en les aportacions teòriques que havíem organitzat al llarg del curs en forma de conferències i treballar setmanalment o quinzenalment amb l'EAP el seguiment de l'experiència a cada escola.

Tots els acords es van pactar al llarg del mes de maig i juny, per iniciar el treball la primera quinzena de setembre del curs següent. Abans d'acabar el curs vam donar a conèixer l'experiència a inspecció, als components del pla de formació de la zona i a tots els implicats.

APLICACIÓ

Durant la primera quinzena de setembre vam començar el treball sistemàtic amb els equips de treball a cada centre. En primer lloc calia pensar com fer una avaluació inicial dels nivells dels alumnes en l'àrea de llengua i com preparar la programació de les primeres sessions amb els alumnes a l'aula ordinària. Calia també pensar com explicaríem el projecte a les famílies i als alumnes: havíem d'explicar què enteníem per model inclusiu, què i com treballarien i l'organització de la classe en general.

Es va fer una primera sessió on van participar tots els subequips de cada centre: mestres tutors, mestre d'educació especial, algun membre de l'equip directiu i l'EAP. En aquesta sessió es van aportar orientacions sobre la primera unitat de programació de llengua basada en un model textual: el conte. Aquesta unitat era fàcilment adaptable a tots els nivells i facilitava una organització de l'aula que permetia un treball dels alumnes en gran grup, en petits grups i individual. Vam suggerir començar el tema proposant als alumnes d'aprendre a construir contes, per llegir-los a altres companys de l'escola, intercanviar-los, complementar la biblioteca... Els alumnes construirien un text útil. Un segon pas consistiria a fer una recollida de contes, per llegir-los a classe, tenint en compte la finalitat pròpia del conte: llegir per plaer. A continuació estudiarien com estan fets els contes: formalment, estructuralment, en contingut i en aspectes lingüístics. Després es proposaria escriure un conte entre tots a la pissarra i més tard en petits grups. Pensarien primer amb els personatges, com començaria, què passaria i com acabaria el conte. Els alumnes més petits escriurien un conte clàssic, que prèviament haurien treballat. El següent pas seria llegir-lo a una altra classe, deixar-lo a la biblioteca o utilitzar-lo per allò que s'hagués acordat. Finalment, cada alumne elaboraria un conte individualment.

L'EAP acompanyaria el procés en cadascun dels seus moments: en la planificació de la unitat didàctica, observant el funcionament de les aules, ajudaria a adaptar la proposta a la idiosincràsia de cada centre i participaria de la valoració i el seguiment.

El paper del mestre d'educació especial canviaria substancialment. Passaria a ser el d'un mestre integrat a l'equip de treball, que col·laboraria amb els altres, amb funcions molt pròximes als tutors; no es centraria en l'alumnat amb necessitats educatives especials, sinó en tots els alumnes. Bàsicament es concentraria en les funcions d'avaluació, registre i seguiment de tots els alumnes, encara que de manera més sistemàtica vetllaria per aquells amb més dificultat. Ajudaria a precisar els objectius, prioritzant els més necessaris, intervindria en l'elecció de continguts i en la programació de les sessions de classe. I aportaria idees sobre la metodologia emprada a l'aula.

Un dels canvis més importants en l'organització i funcionament de les aules ha sigut la presència de dos o tres docents, treballant, sovint, amb alumnes de dues classes, agrupats en un mateix espai. Això ha suposat un enriquiment de la qualitat educativa i un profund trencament en la relació educativa conformada per un mestre, una aula. El fet de participar més d'un mestre a l'aula, tal com havíem dissenyat, ha implicat un autèntic treball en equip: de planificació, acció i posterior reflexió.

Sistematitzar el treball dels alumnes en grups operatius també ha representat un canvi important i una novetat en la majoria de centres. Sobretot perquè no es tractava d'una experiència puntual, sinó d'un funcionament habitual a l'aula. Aquesta organització obria la porta per millorar la capacitat de treball en equip dels

alumnes, per implicar-se en un projecte en comú, el resultat del qual dependria de la capacitat de treball en equip. Facilitava que tots aprenguessin a participar, a decidir, a deixar decidir a tots els components de l'equip, a ajudar-se, corregir-se i a treballar de manera autònoma, amb ajuda dels mestres.

Abans de començar el treball amb els alumnes calia decidir la formació dels petits grups, que faria, en principi, l'equip docent. Alguns criteris podrien servir-nos de guia: grups de 3 ó 4 membres són, probablement, els més eficaços pel treball de les unitats didàctiques que elaboraríem; grups heterogenis en els que hi hagués sempre alumnes avançats i alumnes més lents; el lloc que ocupen els alumnes més necessitats... Primer vam col·locar els alumnes amb dificultats, després vam pensar quins companys podrien afavorir millors els seus aprenentatges i els vam assegurar al seu costat, i finalment vam repartir els alumnes de nivells més alt i ritmes més àgils. Vam procurar que cadascun d'aquests grups estiguessin uns temps sense canvis, perquè aprenguessin a treballar en equip.

La majoria dels equips docents va notar molt aviat els guanys que suposava compartir l'aula entre dos o tres professionals, encara que treballessin amb un grup d'alumnes més nombrós. En poques setmanes van aprendre a articular els diferents rols per a complementar-se en una feina conjunta, en la qual cadascú podia aportar el millor de la seva manera de conduir un grup classe, i alhora enriquir-se de les aportacions dels seus companys. I en el seguiment del treball en petits grups es podien repartir la cura de cadascun, de manera que els alumnes estaven millor atesos. Qui més facilitat tenia en el maneig de la dinàmica de l'aula i contenció del soroll i moviment; qui més facilitat tenia a explicar contes, tendia a assumir més aquest paper, etc. El funcionament de les aules era millor. Però, a la vegada, poder organitzar la programació en equip, portar-la a terme i avaluar-ne el procés i resultats en equip enriqueix tot el moviment i donava més seguretat i tranquil·litat a tots. Augmentava la comoditat del petit equip de mestres, alhora que millorava la qualitat del treball a l'aula: era millor pels docents i pels alumnes s'aconseguia una atenció més adequada a tot l'alumnat.

L'AVALUACIÓ I EL SEGUIMENT DEL GRUP CLASSE

Tal i com hem dit anteriorment, abans d'iniciar la proposta didàctica era necessari saber de quins coneixements partíem, i per tant calia fer una avaluació inicial dels alumnes. Havíem de trobar una manera àgil i eficaç de precisar el punt de partença de cadascun, per poder fer el seguiment que ens permetés comprovar l'eficàcia de l'estratègia didàctica per a tots: els més àgils en els aprenentatges i els que prevèiem que podrien tenir més dificultats. Així mateix, havíem de disposar de graelles de registre operatives, que poguessin mesurar de manera suficient i que fossin prou àgils perquè es poguessin emprar al llarg dels aprenentatges. I havíem de deixar establert, alhora, qui, com i quan avalua i feia el seguiment de l'alumnat.

Proves d'avaluació

Es portarien a terme els primers dies de classe de setembre. S'explicaria als alumnes el sentit que tenia l'avaluació, perquè es feia: per aprendre a escriure textos hem de saber què és el que cada alumne ja sap i què ha d'aprendre. Per tant, no tindria cap sentit que uns estiguessin pendents del text del company, perquè no podríem saber com el fa cadascú.

Proves per avaluar l'escriptura

• Cicle inicial

1r curs

Es passa la prova d'avaluació individualment a cada alumne. Es demana als alumnes, que escriguin, primer de tot, quatre paraules: *papallona, esquirol, tigre i gat*. Tot seguit se'ls proposa que escriguin la frase: *El gat beu llet*. En cas que comprovem que són capaços d'escriure la frase separant correctament les paraules, se'ls que facin un text més difícil, per exemple, que escriguin una cançó: *El gegant del pi*.

2n curs

Es demana a la classe que, individualment, i sense contrastar les produccions amb els companys del costat, escriguin una cançó com per exemple: *El gegant del pi*.

• Cicles mitjà i superior

3r, 4t, 5è i 6è curs de primària

Es demana als alumnes que escriguin un conte inventat. Es passa la prova a tot el grup classe.

Proves per avaluar la lectura

• Cicle inicial

1r curs

Als alumnes de 1r se'ls proposa que facin una lectura de paraules d'un mateix camp semàntic i una frase.

2n curs

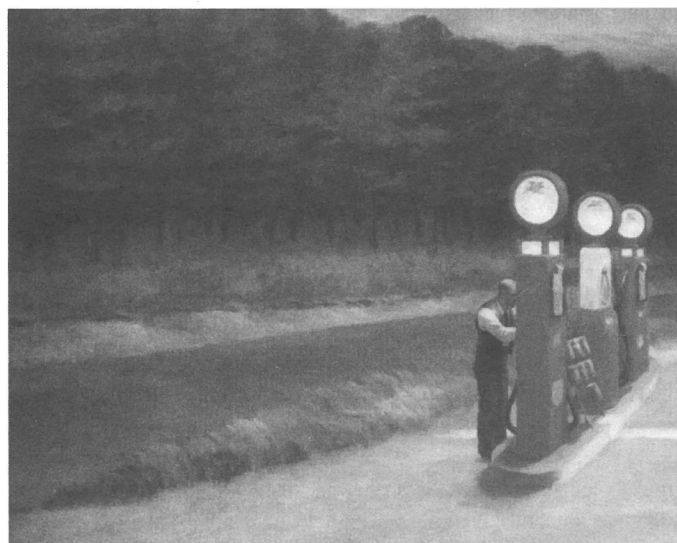
Als alumnes de 2n se'ls demana la lectura d'un paràgraf d'un conte conegut: *El Patufet*

Es passa la prova individualment a cada alumne. Es valoren la comprensió i l'expressió lectora.

• Cicles mitjà i superior

3r, 4t, 5è i 6è curs

Lectura d'un text breu adequat al curs. La comprensió es pot fer en grup i l'expressió individualment. Vam proposar la possibilitat d'emprar les proves ACL d'avaluació de la comprensió lectora.



Graelles de registre

Vam utilitzar graelles de registre per deixar per escrit el nivell de competències dels alumnes i per realitzar el seguiment dels seus progressos.

Amb aquestes activitats d'avaluació, disposàvem de la situació de partença de cada alumne.

• La programació

La programació de l'aula era un tema bàsic. Ens va semblar estratègic elaborar unitats de programació basades en models textuais, començant per aquelles que suposessin menys dificultat pels equips de mestres implicats directament en l'experiència.

Calia elaborar propostes que s'adeqüessin fàcilment a tots els cursos, de 1r a 6è. Treballàvem amb activitats obertes i resolubles a diferents nivells. Era important que es desplegessin en un moviment que permetés replicar-lo, amb els mínims canvis, a altres models textuais. D'aquesta manera, quan s'hagués treballat un model textual, el mateix procés podria servir per a organitzar-ne altres. També era important que permetés articular el treball en gran grup, en grups operatius i individual de cada alumne.

Amb algunes variacions, les tipologies treballades foren: el conte, la carta, la nota, la postal, el correu electrònic, el teatre, la felicitació, el poema, la cançó, el text expositiu (sobre un tema de naturals), la notícia, la poesia i la recepta de cuina.

La unitat més complexa va ser sobre el text expositiu. En aquesta unitat vam articular l'àrea de naturals, el llenguatge escrit i el llenguatge oral, la lectura i, en alguns cursos, la informàtica. Vam programar-la, genèricament, entre tots els integrants dels serveis educatius de la comarca, i tot seguit cada escola se la va adaptar.

• La cultura de centre

Un altre punt que ens va semblar clau de treballar en els centres educatius, va ser el de la cultura de centre. *L'Índex per a la inclusió* defineix la cultura inclusiva de centre com *una manera de ser dels centres, amb bona disponibilitat a acollir tothom, a afavorir que els alumnes s'ajudin mútuament, que els professors col·laborin entre si, que existeixi un respecte per a totes les persones de la institució, i que es doni un treball conjunt entre docents, famílies i comunitat local.*

Les escoles necessitaven pensar en estratègies que fomentessin la implicació dels alumnes, pares, professionals de suport extern, membres de la comunitat educativa, i sens dubte, del professorat. Per tant, la implicació del claustre era bàsica per iniciar, mantenir i avançar cap a un model inclusiu, amb la pretensió de construir unes relacions de col·laboració i millora del context d'educació, per avançar en aquest procés sense fi i per millorar l'aprenentatge i la participació de tots.

En els centres vam preparar alguns claustres, conjuntament amb els subequips de treball implicats, per donar informació sobre la proposta portada a terme per un cicle o un curs i per avançar com a centre en un model d'educació inclusiva.

• La formació

Entendre què és i què suposa el model inclusiu d'educació no és fàcil. L'aproximació conceptual a l'escola inclusiva necessàriament suposa un procés llarg i complex, en el qual la formació hi juga un paper fonamental.

Des de l'EAP vam proposar als docents implicats de fer algunes lectures de textos de Lorna Idol i Susan Bray Stainback, que ens van semblar interessants per introduir-nos com a grup en

el model inclusiu d'educació. Teníem coneixement del llibre *Las necesidades especiales en el aula*, de M. Ainscow i de *L'Índex per a la inclusió*. Alguns de nosaltres havíem assistit a jornades sobre escola inclusiva, havíem recollit els materials exposats i ens havíem posat en contacte amb professionals que des de feia anys estaven treballant en aquesta línia, sobretot amb Josep Font i Pere Pujolàs, de la Universitat de Vic. Vam fer el possible per a facilitar als centres aquests materials.

Des del pla de formació de la zona, es van programar tres conferències sobre educació inclusiva, una per trimestre, obertes a tots els professionals interessats.

Paral·lelament, cada mes i mig manteníem una sessió d'intercanvi entre tots els equips de les escoles implicades, en la qual revisàvem el treball fet, posàvem en comú les dificultats que anaven apareixent, traspassàvem els textos que més els podrien interessar i avançàvem en la programació de classe.

Ràpidament ens vam adonar que ens calia disposar d'un itinerari formatiu més extens del que teníem. El disseny de la formació hauria de tenir en compte un espai obert a tots els interessats a introduir-se en aquesta comprensió de l'educació. Paral·lelament, havíem de pensar la formació dels equips directius, perquè poguessin aprofundir en un model de gestió a favor de l'educació inclusiva. Al mateix temps necessitàvem aprofundir en les metodologies més adequades pel treball a l'aula. També ens vam adonar que existia un buit en el treball social; per això calia pensar com treballar el tema de l'exclusió i les desigualtats socials i com implicar els diferents escenaris educatius en aquest projecte, així com les famílies i els ajuntaments. Per això cal avançar cap a un model de centres escolars organitzats com a comunitats d'aprenentatge. Finalment hauríem de pensar en un treball més proper a una Universitat, per oferir i rebre aportacions. Per això ens vam posar en contacte amb la Universitat de Vic, d'on van sorgir una sèrie de propostes que podien complementar la formació.

• L'assessorament psicopedagògic en un model inclusiu de l'educació

L'autèntica assumptió d'un model inclusiu a l'educació suposa introduir elements innovadors en l'assessorament psicopedagògic. Això es tradueix en canvis en dos grans àmbits de l'assessorament: en la intervenció en els centres i en la comunitat.



Intervenció en els centres

L'assessorament psicopedagògic en els centres, ha de tenir en compte especialment el treball centrat en les aules ordinàries, incloent-hi els mestres d'educació especial i els professors de suport, el treball amb els equips directius, amb el claustre i amb tots els alumnes i famílies, especialment les dels alumnes que manifesten necessitats especials.

El model inclusiu d'educació vol donar resposta educativa de qualitat a tots els alumnes en un context normalitzat. Per això l'assessorament ha de tenir molt present el context ordinari on està l'alumne. Ha d'emfasitzar l'assessorament a les aules ordinàries i entendre-les com un dels escenaris educatius a prioritzar en la seva intervenció. Per tant, els nuclis fonamentals de l'assessorament a centres es poden desplegar, si més no en quatre:

- Facilitar l'avaluació dels grups-classe, sobretot en les matèries instrumentals bàsiques.
- Assessorar la planificació d'unitats de programació.
- Avaluar l'aplicació de les unitats de programació i del treball a l'aula.
- Afavorir una coherència en la línia de treball iniciada en el centre.

Un canvi d'orientació fonamental en el model inclusiu d'educació és el que s'adreça a desplaçar la feina del mestre d'educació especial, de l'aula d'educació especial a l'aula ordinària. Aquest professional s'integra en un treball d'equip amb el tutor o tutors de l'aula ordinària: programant junts, aplicant a l'aula la programació acordada, avaluant l'aplicació de la programació, analitzant els encerts i els punts dèbils detectats i reorganitzant les accions educatives en base a aquesta anàlisi. El paper dels assessors en aquest moviment es desplega en l'assessorament de cadascun dels àmbits: l'avaluació i el registre dels nivells de tots els alumnes, l'adaptació d'objectius i activitats d'aprenentatge a tots els alumnes de l'aula, l'ajuda a sistematitzar el treball cooperatiu i l'ajuda per facilitar el treball en equip del professorat.

La intervenció amb els alumnes que més ho necessiten se centra a avaluar les seves necessitats específiques, precisar els objectius educatius, comprovar que l'organització de l'aula ordinària hi doni resposta, fer un seguiment familiar i avaluar els progressos. En tot cas, es té especialment en compte posar les condicions a l'aula ordinària perquè respongui de manera òptima a les necessitats de tots els alumnes.

El treball amb els equips directius ha d'afavorir el moviment cap a la concepció inclusiva de l'escola i la pràctica educativa basada en aquesta concepció. Les condicions que poden facilitar l'aproximació a aquest model estan relacionades amb l'organització i el funcionament del centre, amb la disposició de recursos personals i materials adequats a aquesta proposta educativa, i amb el treball cap a una cultura inclusiva de la institució. L'assessorament psicopedagògic centrat en un model inclusiu ha de tenir en compte la institució considerada com un tot. Per això té sentit un treball amb claustre, en el què podem considerar dues entrades: repensar la cultura de centre, o bé analitzar l'organització, el funcionament i l'abordatge que el centre fa de les tasques que li són pròpies.

Intervenció en la comunitat

L'assessorament basat en la intervenció en la comunitat es pot dividir en diversos apartats:

Un treball valuós dels assessors psicopedagògics consisteix en el disseny de la formació adequada per ajudar als centres a anar cap un model d'educació de qualitat per a tots, en un context el màxim de normalitzat possible. Això suposa treballar amb tots els implicats en la planificació de la formació, per identificar el disseny que millor permeti avançar en aquest model.

Per sistematitzar pràctiques inclusives ens sembla important interrelacionar els centres implicats en aquesta orientació. Això suposa posar les condicions i planificar espais i temps per dedicar-los al treball conjunt. En cadascuna de les trobades, els centres implicats poden posar en comú els avenços i les dificultats que es troben.

Un altre aspecte rellevant és el de la cooperació entre els centres escolars i els ajuntaments, a través dels delegats dels darrers cursos de les escoles de primària i els alcaldes i regidors: les propostes que hagin de fer els alumnes queden recollides en les assemblees de classe, i els delegats de curs les traslladen als ajuntaments, que les escoltaran i hi donaran resposta, una vegada hagin sigut estudiades. Alhora, des dels ajuntaments també es pot demanar el parer als alumnes sobre parcs, jardins, locals...

Els assessors psicopedagògics podem ajudar a posar les condicions que afavoreixin la participació de les famílies en l'educació del seus fills. Es pot tenir en compte la participació en activitats puntuals dels pares i mares a les aules: explicar contes, receptes de cuina... Les famílies poden participar també aportant diaris, facilitant revistes, còmics, receptes de cuina... El paper de l'assessorament en aquest àmbit és important per posar les condicions afavoridores de la participació de les famílies en el centre.

- **L'avaluació de l'experiència**

Després de més d'un any de realitzar una experiència d'aquesta complexitat escauria de fer una avaluació des de diversos punts de vista: des dels docents amb els que hem treballat, i també des de nosaltres mateixos.

A la darrera sessió de formació que es va realitzar entre les escoles participants en el projecte, es va avaluar l'experiència, treballant en petits grups, amb un guió orientatiu. La valoració que en van fer els participants fa ser clarament positiva. Es va destacar l'encert de les unitats de programació, el treball del mestre d'educació especial dins l'aula, el treball dels subequips dins de cada centre, les reunions amb claustre, la formació realitzada i la participació dels alumnes i dels ajuntaments.

L'avaluació feta des de l'equip d'assessorament psicopedagògic va subratllar que:

- El treball en equip a cada centre ha facilitat que les unitats de programació es poguessin adaptar a tots els alumnes del grup classe.
- Tots els alumnes han participat a l'aula a partir de les seves possibilitats. Això significa un guany considerable.
- Algunes unitats de programació s'han programat des d'un enfocament interdisciplinari: llenguatge, naturals, socials i informàtica. Aquest fet ha suposat una novetat pels alumnes.
- L'alumnat ha participat en l'avaluació del seu propi procés d'aprenentatge i en la concreció dels objectius i continguts

d'algunes unitats de programació. Amb la participació en aquest àmbit ha augmentat la seva implicació en el treball a l'aula.

- S'han potenciat algunes estratègies per cercar informació, socialització del coneixement i processos de lectura i escriptura.

- S'han dissenyat unitats de programació obertes, que posen èmfasi en l'ús del llenguatge i serveixen per a la vida.

- Tots els alumnes han après considerablement. En alguns centres, els alumnes de nivells més baixos han evolucionat en funció de les seves possibilitats, i els de nivells més alts han après molt més d'allò que els docents havien previst. Aquests resultats han estat molt satisfactoris, tant per als docents com per a l'alumnat.

- En els centres en els què s'ha treballat amb cicles sencers en una aula, s'ha constatat que els alumnes de cursos més baixos aprenien molt més pel fet d'estar amb companys més grans que ells. Aquests resultats fan reflexionar sobre l'agrupació de l'alumnat i el disseny de les unitats de programació.

- La participació a l'aula d'agents de la comunitat externa a l'escola i la participació en la comunitat per part dels alumnes obren noves perspectives i millora el treball en els centres.

- Programar conjuntament i treballar dos o tres docents a la mateixa aula ha permès realitzar un seguiment millor de l'alumnat, potenciar el treball en petits grups a l'aula, fomentar la participació de l'alumnat i fer el seguiment de l'experiència amb l'equip docent i el claustre.

- Una condició perquè el treball dels mestres a l'aula sigui reeixit és la coordinació prèvia.

- Els docents que treballen junts a l'aula tenen funcions complementàries i atenen indistintament a tot l'alumnat.

- L'experiència ha provocat una reflexió sobre la gestió i el funcionament de cada centre. Alhora ha facilitat una reflexió sobre paper del mestre d'educació especial. Fins i tot, ha qüestionat la terminologia emprada en l'especialitat d'aquests educadors "d'educació especial". És una terminologia que cal revisar, igual que les seves funcions, com apareix en treballs sobre escola inclusiva procedents de països on fa més temps que s'ha iniciat aquest model.

- Valorem de manera molt positiva el fet d'atendre a tots els alumnes dins del context d'aula ordinària.

- Com a professionals de l'educació, hem de tenir cura de no etiquetar a l'alumnat, entre altres raons, perquè compromet una valoració positiva de la diversitat. Per tant, hem de tornar a posar sobre la taula el tema dels dictàmens i altres informes que marquen determinats alumnes.

- Hem d'avançar cap a un treball cooperatiu entre els docents i en la col·laboració en el treball a les aules.

- Es necessari que portem a terme una formació específica en les zones educatives i en els centres per apropar-nos a una veritable escola inclusiva.

L'experiència ha estat prou reeixida perquè realitzem, en aquest proper curs 2005-06, un pas endavant en el model inclusiu d'educació. En especial aprofundirem en les unitats de programació en l'àrea de llenguatge, en el treball en petits grups, en el tema de la participació i en el disseny de la proposta de formació. Participen en l'experiència onze escoles de la comarca. Els serveis educatius treballarem de manera coordinada i comptarem amb la participació d'assessors externs.



Referències bibliogràfiques

- AINSCOW, M.; BOOTH, T. (2003): Índex per a la inclusió. Editat i produït pel CSIE.
- AINSCOW, M. (2001): Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid. Narcea.
- ARDANAZ, L.; ARMEJACH, R. (2004): La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones. Barcelona. Graó. Col·lecció Claves para la Innovación Educativa, 26.
- BENLLOCH, M.; FEU, M^a. T.; SELLARÈS, R. (2002): Com fer escola de tots i per a tots. Barcelona. Associació de Mestres Rosa Sensat. Temes d'Infància, 41
- BLEGER, J. (1985): Temas de psicología: Grupos operativos en la enseñanza. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- BRAY, S., (2001): "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". Suports Vol. 5. Núm. 1, pp. 26-31.
- BRAY, S. (2001): "L'educació inclusiva: definició, context i motius". Suports Vol. 5. Núm. 1, pp. 18-25.
- CASSANY, D. (1993): La cuina de l'escriptura. Barcelona. Empúries.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): El derecho de aprender. Barcelona. Ariel educación.
- ELBOJ, C; PUIGDELLÍVOL, I; SOLER, M; VALLS, R. (2004): Comunidades de aprendizaje. Barcelona. Graó
- FULLAN, M. (2002): Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona. Octaedro.
- GRAHAM, S; HARRIS, K. R. (2005): Writing better. Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties. Baltimore. Paul H. Brookes.
- IDOL, L., (1998): "Qüestions relacionades amb la construcció d'escoles col·laboradores i inclusives", Suports, Núm. 2, pp.42-56.
- PALOU, J; BOSCH, C. (Coord.) (2005): La llengua oral a l'escola. 10 experiències didàctiques. Barcelona. Graó
- PUIG, J. M; MARTIN, X; ESCARDÍBUL, S; NOVELLA, A; (2000): Com fomentar la participació a l'escola. Propostes d'activitats. Barcelona. Graó.
- PUJOLÀS, P. (2003): Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge cooperatiu a l'aula. Vic. Eumo.
- STAINBACK, S; STAINBACK, W. (2001): Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Madrid. Narcea.
- TONUCCI, F. (2004): Quan els infants diuen prou!. Barcelona. Graó. Biblioteca de Guix 138.

Correspondència amb els autors:

Joan Bonals i Picas, Psicòleg, EAP del Berguedà. C/ Nord, 1-bis, 08660 Balsareny. E-mail: jbonals@xtec.net.

Àngela González Giménez, Pedagoga, EAP del Berguedà. C/ Llobregat, 67 1r 1a, 08692 Puig-Reig. E-mail: mgonza22@xtec.net.

Sara Isach Roca, Treballadora social, EAP del Berguedà. Camí de Santa Maria, 15 B, 08610 Avià. E-mail: sisach@xtec.net.

Marta Pla i Llumà, Psicòloga, EAP del Berguedà. C/ Marià Miró, 15, 08600 Berga. E-mail: mpl123@xtec.net

(*) Traducció de l'article lliurat a l'editorial Praxis "Trabajando desde un modelo inclusivo. Una experiencia en la comarca del Berguedà"

APLICACIÓ DEL DISSENY UNIVERSAL DE L'APRENTATGE: una proposta per acostar el "medi" a tots els alumnes

Dolo Ramon / Mercè Masdeu

Escola Estel, Calldetenes

RESUMEN

"Aplicación del diseño universal del aprendizaje: una propuesta para acercar el "medio" a todos los alumnos"

El movimiento inclusivo ha introducido cambios conceptuales altamente significativos en el campo de la educación especial, produciendo a su vez transformaciones en las prácticas de educación especial en relación a lo que aprenden los alumnos y el lugar donde se les enseña. En el artículo presentamos una estrategia (TRIPSA) para planificar y enseñar contenidos a grupos académicamente diferentes de alumnos que se basa en las premisas del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).

ABSTRACT

"Application of the Universal Design of Learning: a suggestion to help all the children"

The inclusion approach has introduced very important conceptual changes in special education, that has introduced also changes in the practice of special education in terms on what children learn and the place where they are taught. In this article we introduce one strategy (TRIPSA) to plan and teach subjects in groups with different achievement, strategy which is based in the "Universal Design of Learning"

"Quan demanen el passaport a Einstein i ell respon "raça humana", no ignora les diferències, les omet dins d'un horitzó més ampli, que les inclou i les supera. Aquest és el camí que s'ha d'obrir: tant a qui converteix la diferència en una discriminació com a qui, per evitar una discriminació nega la diferència."

Giuseppe Pontiggia

(del llibre "Nascut dues vegades")

EL MOVIMENT INCLUSIU

En el camp de l'Educació especial hi ha hagut, en els últims anys, canvis conceptuals molt significatius, i moltes de les pràctiques d'educació especial, del què aprenen els alumnes i del lloc on se'ls ensenya, conceptualment també ha canviat. És l'anomenat "moviment inclusiu".

Segons Farrell i Ainscown (2002), *"la inclusió és el procés a través del qual les escoles, les comunitats, les autoritats locals i els governs s'esforcen per reduir les barreres a la participació i a l'aprenentatge de tots els ciutadans"*. Així doncs una escola inclusiva és aquella que es preocupa de l'ensenyament i l'aprenentatge, del rendiment i del benestar de tots i cada un dels seus alumnes.

Com reduir barreres a la participació i a l'aprenentatge de tots els alumnes? Per respondre això sorgeix el "Disseny Universal de l'Aprenentatge".

EL DISSENY UNIVERSAL DE L'APRENTATGE

El principi del disseny universal es va introduir en el camp de l'arquitectura, per garantir que tots els ciutadans tinguessin accés a l'entorn o a productes que poguessin millorar la seva qualitat de vida, dissenyant rampes adequades, lavabos accessibles i productes amb botons senzills i de funcionament entenedor.

Va semblar que el principi de "facilitar l'accés" es podria fer servir en el camp educatiu per ajudar a l'alumne a tenir accés al currículum.

La premissa bàsica del disseny universal de l'aprenentatge (DUA) és que:

"Un currículum hauria d'incloure alternatives per fer-lo accessible i aplicable als alumnes, professors i pares amb antecedents, estils d'aprenentatge, capacitats i discapacitats diferents en contextos d'aprenentatge àmpliament diferents. L'aspecte "universal" del disseny universal no vol dir una solució òptima per a tothom sinó que més aviat recalca la necessitat d'aconseguir activitats, tasques i continguts inherentment flexibles i personalitzats" (CAST, 1998-1999).

Orkwis i McLane (1998) van definir el disseny universal de l'aprenentatge com, "el disseny d'activitats i materials per a l'aprenentatge que permeten que els alumnes amb grans diferències en les seves capacitats de visió, oïda, parla, moviment, lectora, de redacció, de comprensió oral, atenció, organització, interès i memòria, aconseguixin els objectius de l'aprenentatge".

Així, les pràctiques educatives enfocades des del disseny universal, canvien en quatre concepcions bàsiques:

1 • els alumnes amb discapacitat no són una categoria d'alumnes a part, sinó que s'engloben en una categoria de diferències d'aprenentatge, per tant

2 • les adaptacions que fan els professors per atendre aquestes diferències d'aprenentatge han d'anar encaminades a tots els alumnes, no només a aquells que tenen discapacitats, així,

3 • per satisfer les necessitats de tots els alumnes, els materials del currículum haurien de ser variats i en conseqüència

4 • el currículum hauria de ser flexible per encaixar-hi totes les diferències.

Per aconseguir que tots els alumnes tinguin accés al currículum, cal elaborar el disseny curricular considerant els 6 principis del DUA.

L'ELABORACIÓ DEL DISSENY CURRICULAR: CONSIDERAR ELS PRINCIPIS DUA

Quan s'elabora el disseny curricular d'una matèria o d'un contingut concret, es porta a terme la seqüenciació d'objectius, la programació de les activitats, la concreció de les estratègies instruccionals, els tipus d'ajudes i l'avaluació. Si està ben construït pot servir per ensenyar als alumnes que presenten necessitats diverses. Contràriament, quan és massa general, confús i imprecís, dificulta que els alumnes puguin tenir èxit en l'aprenentatge.

Què és pot fer per determinar si els materials d'ensenyament tenen la informació estructurada de tal manera que sigui fàcil de recordar, manejable i significativa pels alumnes amb necessitats diverses d'aprenentatge?

Per respondre a això, es poden considerar els sis principis del DUA:

1. Les grans idees

Són idees, conceptes o principis que faciliten l'adquisició del coneixement d'una matèria concreta. Es refereix a la informació més important que els alumnes han d'aprendre.

Es parteix de dues assumpcions:

- No tots els objectius curriculars i les activitats d'ensenyament contribueixen de la mateixa manera al desenvolupament acadèmic.
- La informació que es considera important s'ha d'ensenyar més a fons que la informació menys important.

2. Les estratègies clares

L'ensenyament ha de comunicar de forma clara i explícita el que ha de fer l'alumne per realitzar la tasca que se li demana.

Alguns alumnes desenvolupen les seves pròpies estratègies però és possible que a alguns alumnes els sigui difícil trobar una estratègia efectiva. La tasca del mestre és fer-la evident i explícita.

3. L'ajuda mediada

És el suport que es proporciona a l'alumne en forma de passos, tasques, materials i suports durant l'aprenentatge (és com "la rampa").

L'ajuda no és una condició educativa estàtica i predeterminada. El grau d'ajuda canvia en funció de:

- Habilitats de l'alumne.
- Objectius d'ensenyament.
- Complexitat de les tasques.

4. Integració estratègica

Per tal que la nova informació es pugui entendre i aplicar, s'hauria de combinar amb el que l'alumne ja coneix i comprèn per tal de produir un coneixement més generalitzable i d'ordre superior.

Per tant, en un nou aprenentatge cal fer explícites les connexions entre aquest i l'aprenentatge previ i també s'han de fer explícites les connexions entre els components d'una unitat.

5. Activar el coneixement antecendent

La preparació és un breu recordatori que avisa a l'alumne de les dimensions de la tasca o per recuperar informació concreta

Està estretament relacionat amb el component de "Integració estratègica".

Aquí l'interès està també en les prèvies per a l'aprenentatge de conceptes importants, de manera que es puguin integrar de forma significativa.

6. Revisió o repàs

La revisió permet reforçar els blocs essencials d'informació. Perquè sigui efectiva cal que:

- Sigui suficient.
- Estigui distribuïda al llarg del temps i sigui de curta durada.
- Sigui acumulativa.
- Sigui variada.

L'ACCÉS A L'ÀREA DE CONEIXEMENT DEL MEDI NATURAL, SOCIAL I CULTURAL

La lectura i l'escriptura són continguts importants d'aprenentatge escolar. En l'actualitat, llegir i escriure també són qüestions importants en l'ensenyament i l'avaluació d'assignatures basades en el llibre de text i denses de vocabulari com l'àrea de Coneixement del Medi. Als alumnes se'ls demana de llegir i estudiar aquests materials, i sovint se'ls fa completar tasques associades amb materials escrits com per exemple contestar les preguntes del final de cada capítol o completar fulls de treball sobre la informació. Aquestes tasques demanades són sovint molt dificultoses, si no impossibles, per alumnes amb dificultats lectores. Les característiques dels llibres de text, sovint "desconsiderats", (Armbruster, 1984) afegeixen encara altres situacions de dificultat. Segons aquest autor, la majoria de llibres de text estan sovint pobrament organitzats i són confusos.

Donades les dificultats que els alumnes amb discapacitats d'aprenentatge evidencien amb la lectura - escriptura i amb els llibres de text com a eina principal d'ensenyament, aprendre Coneixement del Medi presenta un problema per a ells.

Si volem que tots els alumnes tinguin accés als continguts de l'àrea, cal una alternativa a les actuals pràctiques sobre el llibre de text en l'ensenyament. Aquesta alternativa està basada en l'assumpció que els estudiants no necessiten llegir per poder aprendre sobre "el medi", o per ser avaluats en coneixements i habilitats. Podem dir doncs que és possible ensenyar Coneixement del Medi independentment de la lectura i l'escriptura.

De la mateixa manera, en considerar l'avaluació, els estudiants haurien de tenir també l'oportunitat equivalent de demostrar les seves capacitats. Per respondre a les necessitats úniques de tots els estudiants, el programa d'aprenentatge hauria de ser tal, que fos capaç de ser modificat per separar els efectes d'una discapacitat en una àrea (per ex. lectura) de la realització en una altra (per ex. Coneixement del Medi).



Donar accés a tots els alumnes a l'Àrea de Coneixement del Medi, vol dir "donar als estudiants un conjunt d'experiències que incloguin conceptes, processos i habilitats importants així com la presentació de lliçons que permetin a l'estudiant d'adquirir capacitats de coneixement, processos i habilitats".

Per tant, quan ens enfrontem amb àrees de contingut com la de Coneixement del Medi, per tal d'assegurar que tots els alumnes puguin tenir èxit en l'aprenentatge, caldrà tenir present que alguns alumnes amb necessitats diverses, poden tenir **dificultats genèriques** en major o menor grau en, entre d'altres coses:

- tenir accés al currículum a través de models d'ensenyament i aprenentatge normals;
- adquirir conceptes i aconseguir els estàndards esperats en termes dels descriptors del Currículum Ordinari;
- processar llenguatge i instruccions;
- expressar les seves pròpies idees;
- retenir i aplicar aprenentatges previs.

A més a més, donat que alguns alumnes poden tenir una manca d'estratègies efectives per focalitzar, organitzar i integrar informació, es troben freqüentment en desavantatge quan s'espera que adquireixin informació del contingut de l'àrea de Coneixement del Medi durant un curs, unitat o lliçó. **Específicament** poden tenir dificultat en:

- Relacionar la nova informació amb el que ja han experimentat i après.
- Veure les idees principals enmig dels detalls.
- Traslladar les idees principals en paraules, frases i conceptes que tinguin sentit.
- Identificar com s'estructura la informació.
- Veure les relacions entre les diferents parts de la informació.
- Generar preguntes per ajudar a enfocar la seva atenció.
- Projectar i dirigir el seu propi temps per tal de completar tasques.
- Quedar-se amb les idees principals i l'estructura total de la informació tenint en compte el que passa durant un curs, unitat o lliçó.

Davant d'aquestes dificultats, per tal que tots els alumnes tinguin entrada al contingut de l'àrea de Coneixement del Medi, contingut que sovint és extens i complex, cal prendre decisions en referència a:

1. **Què ensenyar.**
2. **Com presentar-ho.**

Per decidir "què ensenyar", disposem d'una sèrie d'estratègies, que avui, no comentarem. Una vegada decidit el contingut a transmetre, cal trobar la millor manera de presentar-lo als alumnes.

COM PRESENTAR-HO: ORGANITZAR EL CONTINGUT

Quan els mestres han identificat quina informació és realment important per ensenyar, aquesta informació es pot organitzar i compartir abans de l'ensenyament. Organitzar la informació pot ajudar als estudiants a superar aquelles dificultats genèriques o específiques que s'han esmentat abans.

S'ha vist que, perquè els materials d'ensenyament siguin adequats pels alumnes amb necessitats diverses d'aprenentatge, han de tenir la informació estructurada de tal manera que sigui fàcil de recordar, manejable i significativa.

Actualment tenim a l'abast maneres molt diverses de presentar la informació per fer-la accessible a una gran diversitat d'alumnes. Aquí en presentarem una, que és la que hem utilitzat per treballar l'àrea de Naturals i Socials en la nostra experiència conjunta Escola Estel (Calldetenes) - CEIP Segimon Comas (Sant Quirze de Besora), perquè és una estratègia adequada per treballar a partir d'un llibre de text. El treball conjunt es va iniciar durant el curs 2003-2004, perquè teníem una alumne, l'Estefania, que feia escolarització compartida a les dues escoles (als matins a l'Estel, on feia les àrees instrumentals, i a les tardes al Segimon Comas on feia Educació Física, Música, Tallers i el Coneixement del Medi Natural i Social). L'Estefania, ubicada al cicle mitjà (tercer), presentava dificultats d'aprenentatge importants, una atenció molt dispersa i tenia el procés lector en una fase d'iniciació.

Quan des de l'Estel es va proposar una estratègia per organitzar el contingut de l'àrea de Coneixement del Medi, es va fer pensant no només en l'Estefania, sinó en tot el grup classe, i així s'ha aplicat des del primer dia. Aquesta mateixa metodologia es va seguir durant tot el curs de tercer i s'ha seguit també a quart. Es tracta d'organitzar el contingut a través d'una estratègia anomenada TRIPSA.

LA RUTINA D'EXAMINAR O TRIPSA

En diem el TRIPSA, i és una estratègia per planificar i ensenyar contingut a grups acadèmicament diferents d'alumnes que es basa en les premisses del *Disseny Universal de l'Aprenentatge*. Aquesta tècnica instruccional **ajuda als alumnes a focalitzar, organitzar i integrar informació**.

La Rutina d'Examinar (Schumaker i alt., 1989) es va desenvolupar per preparar als estudiants per tractar un text o parts d'un text, més efectivament. Utilitzada abans que els estudiants llegeixin un fragment independentment, aquesta rutina els ajuda a posar atenció en l'organització del fragment, les peces clau de la informació i les relacions entre les peces d'aquesta informació. Es construeix sobre una estratègia d'ensenyament anomenada "TRIPSA": Full de l'Aprenentatge Ordenat". El nom, és un acrònim dels seus diferents apartats:

1. El *Títol* de la unitat;
2. Una frase que expliqui de què va el títol
3. Les *Relacions* entre la unitat actual, la unitat anterior i la unitat següent, desenvolupades en un organitzador gràfic senzill;
4. L' *Introducció* del fragment posada en frases;
5. L'estructura de la informació del fragment i les *Parts principals* que conté, desenvolupades en un organitzador gràfic ampliat;
6. Un *Sumari o Resum* del fragment en una declaració que destaquï els punts principals, i
7. L' *Avaluació*, o les qüestions importants que els alumnes hauran de poder respondre en acabar.

A la part de l'adaptació on es fan explícites les relacions de la unitat actual motiu d'estudi amb la unitat anteriorment estudiada i la unitat que s'estudiarà properament (apartat 3), i a la part on es detallen les parts principals (apartat 5) s'utilitza un **organitzador gràfic**. Aquest conté informació que fa explícita l'estructura/organització del contingut i ajuda els mestres a iniciar un curs, unitat o lliçó i proporciona un marc per controlar l'atenció, facilitar el processament d'informació i millorar la comprensió de l'estudiant a través de l'aprenentatge oral, visual i interactiu, al llarg d'un període d'instrucció.

L' **organitzador gràfic** és un tipus de diagrama de flux o mapa "semàntic" que mostra l'organització del contingut de la unitat de manera organitzada per fer-lo palès a l'estudiant. Aquest organitzador gràfic és un conjunt de **formes ovalades** on s'hi escriuen i dibuixen si cal les paraules-clau per indicar les parts de la unitat que s'han d'aprendre i on s'hi destaca el títol de la unitat.

Aquestes formes ovalades estan connectades per unes **línies** enmig de les quals s'hi col·loquen uns **rètols** on hi ha escrit i/o dibuixat les relacions entre les parts i l'idea principal. S'escriu i dibuixa si cal, en els rètols, de manera que aquests i les paraules i/o dibuixos que hi ha en la forma ovalada connectada, formin una frase completa. Les línies i els rètols són elements crítics del mapa que ajuden als alumnes a entendre com les parts de la unitat estan connectades o relacionades. Les línies en alguns casos poden ser fletxes quan a més de destacar la relació que existeix entre dues formes, volem destacar que aquesta relació és jeràrquica.

Depenent del contingut, es poden utilitzar a més de les formes ovalades, altres tipus de formes geomètriques o colors, per destacar idees principals, detalls de primer nivell o detalls menys importants.

L'**organitzador gràfic** es presenta en dos formats:

- Un que mostra l'organització global de la informació de la unitat i les relacions amb la unitat anterior i la unitat següent (apartat 3 del TRIPSA).
- L'altre mostra l'estructura detallada de tot el contingut, amb totes les seves parts (apartat 4 del TRIPSA), i es va expandint i ampliant en cada sessió d'aprenentatge. Els alumnes el poden utilitzar per l'estudi independent o per la revisió final de cada lliçó.

Aquest organitzador gràfic pot servir per introduir cursos, unitats o lliçons.

En començar amb el curs de tercer, vam decidir primer quins temes voldríem treballar al llarg de l'any escolar, i com els volíem ordenar. Llavors els vam presentar en forma d'organitzador gràfic,

assignant un color a cada tema, per tal de poder-los relacionar entre ells i amb el tema general del curs i fer l'aprenentatge més significatiu. Així tots els alumnes es van fer l'idea del que s'esperava d'ells durant el curs, i a mesura que s'avançava en el contingut, s'adonaven del que havien après i del que els faltava aprendre.

A l'hora de presentar cada un dels temes, es van preparar dos tipus d'organitzadors gràfics. Un d'ells tenia tot el contingut representat amb dibuixos per adequar-se a les necessitats de l'Estefania, i l'altre era un simple mapa conceptual.

Per a les activitats, treballar amb el TRIPSA també permetia interaccionar a tots els alumnes independentment del seu nivell d'habilitats:

- Donat l'organitzador gràfic incomplet, completar-lo.
- Treballar el resum a partir de preguntes donades sobre el tema.
- Lectura del tema amb el llibre de text i relacionar-ho amb l'organitzador gràfic.
- Activitats del llibre de text a nivell oral, i respondre davant l'organitzador gràfic.
- Algunes activitats adaptades pels alumnes amb més dificultat.

Per avaluar del tema, també permet adaptar-se als alumnes, fent l'avaluació a tres nivells:

- Oral (per respondre amb o sense l'organitzador gràfic).
- Escrit: Preguntes de "sí" o "no" o de resposta amb frases curtes.
- Escrit amb explicació de conceptes.

Per tal que el TRIPSA es vagi fent familiar als alumnes i els sigui una eina útil per, poc a poc, anar incorporant en l'estudi, cal fer un treball sistemàtic d'implementació de l'estratègia.

Passos d'utilització

- Abans de començar una nova unitat d'instrucció, posar una forma en blanc del "TRIPSA" en un projector elevat o a la pissarra. Primer professor i els alumnes localitzen el títol del fragment o lliçó i prediuen de què pot anar resumint-ho en una frase. Ja es poden omplir els apartats 1 i 2 del TRIPSA
- Discussió general a l'aula sobre les entre la unitat actual d'estudi i les unitats prèvia i següent. Veure les connexions. Llavors clarifiquen com el text llegit està connectat amb la unitat actual d'estudi i com tots els fragments de la unitat es relacionen. Subratllar aquestes relacions ajuda als estudiants a connectar el que estan aprenent amb el que ja han après. Ja es pot elaborar l'organitzador gràfic senzill.
- Donar un cop d'ull a la introducció i fer frases amb les idees principals. Cal tenir cura d'anar fent preguntes als alumnes, implicant-los a tots en la discussió. Dirigir la seva atenció cap als termes clau i a algunes característiques del capítol que necessitin explicació extra.
- Examinar cada apartat, elaborar l'organitzador gràfic ampliat i formular preguntes sobre cada part de l'organitzador que s'aniran posant en l'apartat d'avaluació.
- Fer el resum, subratllant les parts principals
- S'omplen junts cada una de les seccions del "TRIPSA".
- Quan el TRIPSA ja està complert, tots plegats fer-ne un repàs sencer.

Explicar als alumnes com utilitzar els seus "TRIPSA" al llegir i estudiar el capítol.

Poc a poc anar donant més i més responsabilitat als alumnes per omplir els seus propis "TRIPSA".

Després de guiar als alumnes en el procés diverses vegades, fer completar el "TRIPSA" en grups cooperatius i després per parelles.

Finalment donar un "TRIPSA" per omplir individualment.

A MANERA DE RESUM

Després de treballar durant dos cursos amb aquesta estratègia, i utilitzar-la amb tot el grup classe de l'Estefania (grup complex, tant a nivell de disciplina com d'aprenentatge), considerem que el resultat ha estat bo. Alguns alumnes han millorat la seva expressió oral en explicar el contingut dels temes, i d'altres

han aconseguit resums escrits excel·lents. Per a l'Estefania ha significat donar-li accés als continguts de l'àrea, augmentar la motivació i permetre una avaluació real dels seus coneixements.

Veient aquests resultats positius, a nivell d'escola es va veure la necessitat d'organitzar el currículum de Naturals i Socials a la llum del Disseny Universal de l'Aprenentatge, i el curs passat vam iniciar aquesta tasca, que tindrà continuació aquest curs. Els objectius del treball són:

- Fer una proposta de Centre, d'organització dels continguts curriculars i les unitats de programació de l'àrea de Naturals i Socials.
- Elaborar les seqüències de continguts per cicles.
- Elaborar les unitats de programació d'aula a partir del Disseny Universal de l'Aprenentatge.
- Establir sistemes d'avaluació.

Berga, setembre de 2005

TRIPSA: FULL DE L'APRENENTATGE ORDENAT
Títol
1. Títol
2. Tracta sobre:
Relacions
3.
a.- Relacions de la Unitat actual amb la resta de unitats:
b.- Relacions de la unitat actual amb la unitat anterior:
c.- Relacions de la unitat actual amb la unitat següent:
Introducció
4.
Parts principals
5.
Sumari o Resum
6.
Avaluació
7.



Referències Bibliogràfiques:

Congrés internacional "Una escola per a tothom". Estratègies d'intervenció i avaluació.

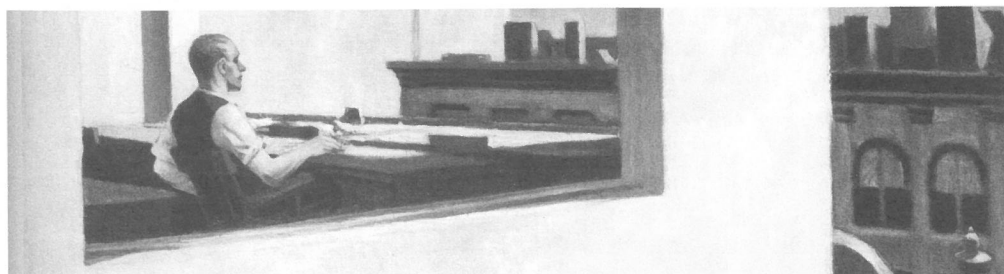
COWLEY, J.F.; S. RENÉ (2001): *Competència en llegir i escriure i ciències per a estudiants amb discapacitats d'aprenentatge*. Parmar. Reading & Writing Quatery, 17

FISHER, J.B.: "Mediar l'aprenentatge d'estudiants de Secundària acadèmicament diversos en matèries de contingut". A, D. DESHLER, D.D.; SCHUMAKER, J.; R. HARRIS, K.R.; GRAHAM, S.: *Teaching every adolescent every day*.

FONT i ROURA, J. (2000): *Una proposta per adequar els materials curriculars pensant amb tots els alumnes*.

LENZ, K. i SCHUMAKER, J.: *Adapting Language Arts, Social Studies and Science Materials for the inclusive classroom*.

Correspondència amb les autores:
 Dolo Ramon i Mercè Masdeu.
 Escola Estel, Calldetenes.
 E-mail: escolaestel@terra.es



TRIPSA: FULL DE L'APRENTATGE ORDENAT

Títol
3. Títol **Els sentits**

4. Tracta sobre: Els éssers vius (persones i animals) estableixen relacions amb el seu entorn a través dels sentits.

Relacions 3.

TEMA DEL CURS

Relacions de la Unitat actual amb la resta de unitats: Les relacions que estableixen els éssers vius (persones i animals) amb el seu entorn.

Relacions de la unitat actual amb la unitat anterior: Les relacions que estableixen els éssers vius (persones i animals) amb l'entorn, i la manera de percebre aquest, es realitza a través dels sentits.

Relacions de la unitat actual amb la unitat següent: Els animals són éssers vius que estableixen relacions amb l'entorn a través dels sentits. A la propera unitat s'estudiaran els animals invertebrats.

Introducció
4. Els éssers vius (persones i animals), estableixen relacions amb altres éssers vius i amb l'entorn per mitjà dels sentits.

Parts principals
5. (Veure organitzador del contingut)

- El sentit de la vista.
- El sentit de l'oïda.
- El sentit del tacte.
- El sentit de l'olfacte.
- El sentit del gust.

Sumari o Resum
6. Els animals es relacionen entre ells, amb altres éssers vius i amb el medi que els envolta per mitjà dels sentits. Pel sentit de la vista podem veure l'entorn, i l'òrgan de la vista és l'ull. Té forma d'esfera i s'anomena globus ocular. Hi ha trastorns que afecten la vista com la miopia o la ceguesa, i el metge que en té cura és l'oftalmòleg. És important cuidar-se els ulls. La vista dels animals és diferent de la de les persones. Hi ha animals que hi veuen molt i n'hi ha que hi veuen molt poc. També n'hi ha que hi poden veure a la foscor.

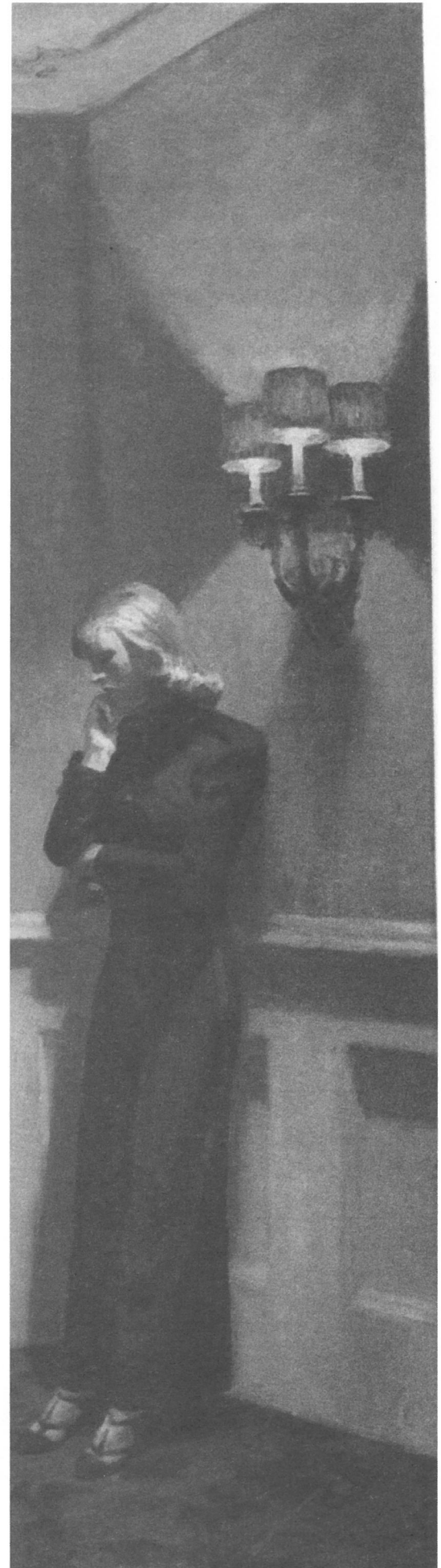
Pel sentit de l'oïda podem captar els sons de l'entorn. L'òrgan de l'oïda en molts animals és l'orella. Hi ha animals que hi senten molt bé i n'hi ha que hi senten molt poc. L'orella de les persones es compon de tres parts: orella externa, formada pel pavelló i el conducte auditiu; orella mitjana on hi ha el timpà i els ossets; i orella interna on hi ha el cargol. L'oïda pot patir trastorns com la sordesa. Cal conservar el sentit de l'oïda en bones condicions.

Pel sentit del tacte podem notar la temperatura, el dolor, la textura de les coses... L'òrgan del tacte es pot trobar a tot el cos. En els animals, a més de la pell, es troba en els pèls del musell, o a les antenes. A les persones, l'òrgan del tacte és la pell. Té dues capes: epidermis i dermis. La pell pot patir trastorns com cremades o infeccions. Cal mantenir la pell en bones condicions.

Pel sentit de l'olfacte percebem els olores de l'entorn. Hi ha animals que tenen molt olfacte, localitzat a diferents parts del cos, com al musell, el nas, tentacles o antenes. L'òrgan de l'olfacte de les persones és dins del nas, a les fosses nasals.

Pel sentit del gust reconeixem els sabors dels aliments. En molts animals, l'òrgan del gust és la llengua, però també poden trobar el gust a través d'altres parts del cos. A les persones l'òrgan del gust és la llengua, on hi ha una mena de granets, les papil·les gustatives, que detecten els sabors.

- Avaluació**
7.
- Perquè serveixen els sentits?
 - Anomena els cinc sentits.
 - Perquè serveix el sentit de la vista? Quin és el seu òrgan?
 - Digueu algun trastorn del sentit de la vista. Quin metge en té cura? Què hem de fer per cuidar-la?
 - Digueu el nom d'un animal que hi vegi molt i un que hi vegi poc.
 - Perquè serveix el sentit de l'oïde? Quin és el seu òrgan?
 - Què és el timpà?
 - Digueu algun trastorn del sentit de l'oïde. Què hem de fer per tenir-ne cura?
 - Digueu el nom d'un animal que hi senti molt i un que hi senti poc.
 - Perquè serveix el sentit del tacte? Quin és el seu òrgan?
 - Com es diu la capa de sobre de la pell?
 - Digueu algun trastorn que pot patir la pell. Què hem de fer per cuidar-la?
 - Digueu el nom d'un animal que tingui el sentit del tacte al musell.
 - Perquè serveix el sentit de l'olfacte? Quin és el seu òrgan?
 - Digueu el nom d'un animal que tingui el sentit de l'olfacte a les antenes.
 - Perquè serveix el sentit del gust? Quin és el seu òrgan?
 - Com es diuen els granets que hi ha a la llengua que detecten els sabors?
 - Digueu el nom d'un animal que tingui el sentit del gust a les aletes o escates.



UNA ALTERNATIVA A LES CLASSES MAGISTRALS: experiències de treball cooperatiu a les àrees de ciències experimentals i de llengua catalana

Neus Mujal Cortinas

Professora de Llengua i Literatura Catalana en un Institut d'Educació Secundària Obligatoria

Rosa Pujol Famadas

Professora de Psicologia i Pedagogia en un Institut d'Educació Secundària Obligatoria

Joan Vivo Martínez

Professor de Ciències Experimentals en un Institut d'Educació Secundària Obligatoria

RESUMEN

“Una alternativa a las clases magistrales: experiencias de trabajo cooperativo en las áreas de ciencias experimentales y lengua catalana”
El artículo presenta la experiencia de implementación en un Instituto de Secundaria, de los “grupos cooperativos de aprendizaje”, como estrategia para atender la diversidad del aula y poder mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del grupo clase. Esta línea de trabajo se aplica en el área instrumental de Lengua Catalana y en el área de Ciencias Experimentales.

ABSTRACT

“An alternative to magister classes: one experience of cooperative work in classes of catalan language and science”
The article presents an experience in a Secondary school of learning cooperative groups, as a strategy to try to attend all the diversity and differences in the classes, and to try to improve the achievement of all the group. This is an experience in the classes of catalan language and science.

PRESENTACIÓ

La intenció d'aquest document és presentar l'experiència pedagògica portada a terme a un centre d'Ensenyament Secundari, durant el curs 2003-04. Unes determinades característiques de l'alumnat de 3r d'ESO, tant pel que fa a l'actitud com al rendiment acadèmic, motivaren que la direcció del centre i l'equip psicopedagògic busquessin altres recursos pedagògics per fer front a aquesta situació. D'aquesta manera es contactà amb el Sr. Pere Pujolàs de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, el qual s'oferí voluntàriament a impartir unes sessions formatives sobre l'aprenentatge cooperatiu al nostre centre. La posada en funcionament d'aquesta experiència ha donat uns resultats positius i engrescadors.

1. SITUACIÓ DE PARTIDA

A poques setmanes d'haver-se iniciat el curs acadèmic 2003/04, les sensacions del professorat que impartia classes als dos grups de tercer d'ESO eren que, en general, els alumnes no estaven gens motivats, els faltava interès i el rendiment era molt baix. Es respirava un ambient de passivitat i passotisme, a la vegada que un clima tens i conflictiu entre els companys. Alguns alumnes es dedicaven a distorsionar el funcionament de l'aula i a distreure constantment l'atenció de la resta de companys.

Fruit de moltes queixes del professorat i de l'increment d'expulsions es va fer una avaluació psicopedagògica dels dos grups per detectar si el problema era real, per poder-lo comptabilitzar i per decidir quina era la resposta educativa que calia iniciar per aportar solucions a la situació. Els resultats van

confirmar que l'índex d'alumnes que tenia dificultats per seguir el currículum era alt i que el rendiment generalitzat era baix.

Es tractava de dos grups d'alumnes amb unes característiques peculiars. Hi havia la majoria dels alumnes difícils del centre concentrats al mateix nivell: a 3r d'ESO.

Les característiques generals que presentaven eren les següents:

- Era el primer any que els grups de tercer funcionaven com a grup perquè a finals del curs anterior es va decidir reestructurar-los per les dificultats que presentaven.
- No hi havia consciència de grup. Hi havia problemes de diàleg i comunicació: es comunicaven a través d'empentes i amb un vocabulari excessivament agressiu.
- Hi havia tensions entre ells i no sabien resoldre situacions conflictives.
- El tema de les drogues interessava a alguns alumnes dels grups i ho manifestaven amb els seus comentaris.
- Es presentaven problemes d'adaptació i de marginació. Alguns alumnes eren agredits pels companys amb comentaris molt durs i despectius, segurament per prejudicis de tipus racial.
- Es detectaven problemes d'adaptació al grup en alguns alumnes per qüestions de timidesa i inhibició.
- Algun alumne presentava greus problemes de comportament.
- La meitat dels alumnes, aproximadament, formaven un nucli que distorsionava el funcionament de l'aula i distreien contínuament la resta de companys.

- Hi havia alumnes amb altres problemàtiques afegides (lleuger dèficit auditiu, depressió, tendències neofeixistes...)
- Es concentrava un excés d'alumnes amb actituds dominants, violents tant física com verbalment, amb una habilitat especial per arrossegar en la direcció que ells volien, així com també algun alumne amb una actitud molt negativa, agressiu verbalment i amb un vocabulari molt despectiu per dirigir-se a les altres persones.

Aquestes circumstàncies provocaven una dinàmica força negativa als grups de tercer.

Del total d'alumnes, únicament hi havia un 18% alumnes amb molta capacitat per aprendre i amb molt interès; un 54% amb dificultats per seguir el currículum (alguns no per capacitats sinó per actitud) i el 28% restant seguien més o menys el ritme, amb diferències entre ells pel que fa a la motivació, l'interès i el ritme d'aprenentatge.

La dinàmica negativa dels grups dificultava poder seguir amb normalitat el currículum ordinari. Les típiques classes magistrals on el professor és el que transmet la informació i l'alumne fa de receptor eren boicotejades i impossibles de dur a terme.

Cada professor se les havia d'enginyar per presentar la matèria de la manera més motivadora possible i molt adaptada a les seves capacitats. Això feia que el desgast del professorat fos molt gran per aquesta implicació i, en canvi, l'alumnat no responia satisfactoriament. A tall d'exemple, el primer trimestre, en un grup de 20 alumnes, hi havia 9 alumnes (gairebé la meitat) amb més de 6 assignatures suspeses.

Fruit de diverses trobades entre l'equip docent de tercer i la direcció del centre per valorar les diferents propostes d'actuació, es va decidir —entre altres mesures— **iniciar, a partir del 2n trimestre, un procés de canvi de metodologia a l'aula, amb els objectius d'atendre tota la diversitat a l'aula i de poder millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge del grup-classe.**

Es va provar una forma d'organització del treball a l'aula a partir d'una proposta didàctica que permet anar responsabilitzant a l'alumne del seu propi aprenentatge: **els grups d'aprenentatge cooperatiu.**

Abans de poder començar a treballar a l'aula en grups d'aprenentatge cooperatiu, calia que el professorat rebés una formació. Això va ser possible gràcies al recolzament i assessorament del Sr. Pere Pujolàs, de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic.

Aquesta forma de treball es va començar a aplicar en l'àrea instrumental de Llengua Catalana on hi havia la possibilitat de disposar de dues professores a l'aula: la professora d'àrea i la psicopedagoga de 2n cicle.

Paral·lelament al treball que es va iniciar amb els alumnes de 3r, el professor de l'àrea d'Experimentals també va considerar convenient aplicar aquest sistema de treball amb els alumnes de 2n d'ESO. Aquest grup no presentava una dinàmica tan

complexa, però calia atendre la diversitat perquè amb les classes magistrals no assolía els objectius. Tant la metodologia utilitzada com el procés que vam seguir fins a l'aplicació a l'aula va ser igual a totes dues àrees.

Però abans de començar a treballar a l'aula va ser necessària una formació als alumnes: també s'havien de preparar.

2. ACTIVITATS INTRODUCTÒRIES AL TREBALL COOPERATIU

L'objectiu d'aquestes activitats és presentar als alumnes l'estructura d'un equip cooperatiu i facilitar que descobreixin una forma de treballar més eficient. És important la funció d'aquestes activitats introductòries, ja que poden aconseguir vèncer la inicial resistència al canvi que mostren alguns alumnes. Cal, per tant, que les activitats els demostrin els avantatges que té aquesta forma de treballar davant del treball purament individual.

Per plantejar les activitats hem utilitzat el *Programa per ensenyar a treballar en equips cooperatius a l'ensenyament secundari obligatori*, del Laboratori de Psicopedagogia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic. Aquest programa està elaborat per l'Equip de treball sobre aprenentatge cooperatiu i coordinat pel professor Pere Pujolàs. Les activitats que plantegem a continuació formen part d'aquest material:

1a sessió: *El joc de la Nasa.* Es planteja als alumnes una situació a la Lluna, on han de valorar la diferent importància d'una sèrie d'objectes a l'hora de desplaçar-se per la Lluna. En aquesta activitat, els alumnes tenen l'oportunitat de comprovar que les decisions d'un grup de persones són millors que les decisions d'una sola persona.

2a sessió: *L'organització bàsica d'un equip cooperatiu(I).* Aquesta activitat ajuda a descobrir que un equip que funcioni bé necessita estar organitzat i necessita tenir establertes les funcions de cada integrant de l'equip.

3a sessió: *L'organització bàsica d'un equip cooperatiu(II).* Els alumnes formen grups segons els rols o càrrecs que han exercit a la sessió anterior. Discuteixen les dificultats i avantatges que han trobat a les diferents funcions. Finalment, s'estableixen les funcions d'un equip cooperatiu.

Una vegada que els alumnes han començat a familiaritzar-se amb el treball cooperatiu, qualsevol àrea pot adaptar aquesta metodologia, amb major o menor profunditat, a les necessitats de cada matèria i de cada alumne.

3. APLICACIÓ A L'AULA

3.1. Disseny dels grups

Va arribar el moment de distribuir els alumnes en equips. Amb l'ajut dels tutors vam elaborar tres llistes. En la primera hi vam anotar el nom dels alumnes amb més capacitats, més motivats,



amb més interès. En la tercera llista hi vam incloure el nom dels alumnes que presentaven més dificultats i menys interès, i a la llista del mig, els alumnes que amb més o menys grau anaven seguint el ritme de la classe. Per formar els equips de base -que són els equips estables i el màxim d'heterogenis possible- vam agafar un alumne de la primera llista, un alumne de la tercera llista i dos alumnes de la llista del mig. D'aquesta manera teníem repartits els alumnes en grups de quatre i de manera heterogènia pel que fa a nivells. També vam intentar evitar la concentració d'alumnes magribins en un mateix grup, agrupar alumnes d'un mateix sexe i les incompatibilitats de caràcter. Tot i així, encara que sobre el full sembli que els grups funcionaran, quan s'agrupen físicament a l'aula, hom s'adona de qüestions que no s'havien previst: individualitats d'alguns alumnes, antipaties entre alguns d'ells, prejudicis cap a determinades persones, etc. i, sobretot, s'observa que no estan acostumats a treballar en grup i que necessiten que se'ls ensenyi a practicar aquest sistema de treball, però no com a mètode sinó com a contingut que han d'aprendre, de forma sistemàtica, al llarg de tot el curs.

3.2. Dificultats

La incorporació d'aquesta metodologia a l'aula comporta una sèrie de canvis que afecten la distribució de l'espai i que poden suposar alguna limitació.

Les taules s'agrupen de quatre en quatre, vigilant que cap alumne quedi d'esquena a la pissarra i que hi hagi suficient espai entre els grups perquè el professor pugui desplaçar-se per tots els grups.

La *ratio* d'alumnes per aula és un altre factor a tenir en compte. La situació més adequada, però no l'única, és la presència simultània de dos professors per aula. Alguns dels recursos humans dels centres (psicopedagogia, atenció a la diversitat) es podrien incorporar dintre de les aules, amb la qual cosa l'aplicació d'aquest mètode seria òptima. En qualsevol cas, també es pot treballar en una aula de característiques estàndards (25–30 alumnes) i un sol professor, que, de fet, és la situació que trobem habitualment.

Una vegada els alumnes s'han acostumat a la distribució en grups, el fet d'organitzar la classe al començament d'una sessió i retornar les taules a la distribució habitual abans de la següent classe és molt ràpid i fàcil.

Si un equip docent determinat es posa d'acord a utilitzar l'estructura en grups, es pot crear un espai, una aula de treball cooperatiu, en la qual no calgui moure les taules tan sovint. Així haurem aconseguit que l'equip docent també comenci a funcionar com un grup docent cooperatiu.

3.3. Aplicació a les àrees de Llengua Catalana i de Ciències Experimentals

3.3.1. Quadern de l'equip

A l'hora de començar a treballar en l'assignatura en concret ens va semblar convenient fer una simplificació de la documentació del quadern de l'equip que ens havia facilitat el professor Pere Pujolàs. Les raons per les quals vam optar per aquesta simplificació foren bàsicament les d'estalviar temps i treure complexitat al procés: volíem un quadern d'equip que fos el més entenedor possible, simplificant al màxim els diferents apartats. Aquesta simplificació la realitzàrem en els dos nivells, el pla de l'equip i el pla de treball.

Pel que fa al pla de l'equip, la selecció d'aquests documents recollia aspectes de cada individu, com per exemple les seves

tasques i el seu compromís en el grup. I en el nivell del pla de treball hi figuraven únicament els objectius didàctics fonamentals i les activitats d'aprenentatge de la unitat didàctica (veure documents realitzats en PowerPoint).

Després d'aquests petits canvis, podem fer al·lusió a l'experiència pròpiament dita. Comencem fent referència a la relació dels documents de què constava el treball:

a. Portada. Hi ha de figurar el nom de l'equip. Cada grup tria un nom.

b. Presentació del grup i de les funcions. Es fa una relació dels components de l'equip i les habilitats de cadascun. Cal fer esment, també, de les funcions que haurà d'assumir cada càrrec.

c. Pla de l'equip. S'han de distribuir els càrrecs i s'ha de fer referència als objectius de l'equip. Hi ha d'haver un apartat on constin els compromisos personals.

d. Pla de treball personalitzat. Objectius. S'hi descriuen els objectius didàctics. En aquest apartat és important que l'alumne pugui valorar el seu grau de coneixement en relació a cada objectiu, abans de començar i després d'acabar la unitat. Per facilitar-ho, la graella disposa d'un sistema senzill de valoració.

e. Pla de treball personalitzat. Activitats. S'hi anoten les activitats que hauran de realitzar. Cal dir que cada alumne ha de recollir tot el treball que es faci (individualment o en grup) en el seu quadern individual.

f. Revisió del pla de l'equip. L'alumnat valora el seu procés d'aprenentatge i reflexiona sobre què ha de millorar de cara al proper pla de treball. Aquest apartat permet al professor valorar el funcionament i els resultats de l'equip.

3.3.2. Unitats didàctiques treballades en equip

Àrea de Llengua Catalana:

- Unitat didàctica 1: Textos periodístics dialogats. L'entrevista i l'enquesta
- Unitat didàctica 2: La ràdio. Espais i gèneres radiofònics (veure document PowerPoint)

Un cop treballats de manera convencional els temes que fan referència als mitjans de comunicació de masses i als gèneres periodístics informatius i argumentatius, encetàrem aquest nou procediment de treball. Ens semblà adient posar-lo en pràctica ens textos periodístics dialogats com l'entrevista i l'enquesta, i també en la ràdio, ja que tots implicaven un treball de grup fins i tot dins d'un pla de treball convencional.

Àrea de Ciències Experimentals:

Es considerà convenient treballar en equip la unitat didàctica de Forces i Pressió.

- Unitat didàctica: Forces i pressió (veure document PowerPoint)

3.3.3. Avaluació

El treball cooperatiu s'avalua per equips i també individualment.

Per una banda, es posa una nota d'equip, és a dir, cada treball té una nota que és extensible a cadascun dels membres de l'equip. Els alumnes ho saben, per tant, els interessa que el grup funcioni bé.

Per altra banda, es fa una observació periòdica a l'aula que contempla bàsicament l'actitud i el treball individual de cada

alumne. Individualment també es fa una prova escrita per comprovar si s'han assolit els objectius establerts.

La nota obtinguda per l'equip pesa el mateix que les notes obtingudes de manera individual.

Totes les notes recollides durant el treball cooperatiu tindran un percentatge en relació a la nota global de l'assignatura.

4. VALORACIÓ DE L'EXPERIÈNCIA

4.1. Valoració de l'alumnat

La percepció dels professors que estàvem a l'aula era que el treball dels alumnes estava funcionant bé i cada vegada millor a mesura que s'anaven adaptant a aquesta nova manera de treballar: la majoria treballaven, es trobaven a gust treballant en equip... Però, per poder-ho comptabilitzar i constatar si la nostra percepció s'adequava a la realitat, vam considerar convenient demanar l'opinió als alumnes a partir d'un qüestionari on, de manera anònima, podessin valorar com estaven vivint aquesta experiència. Vam dissenyar un qüestionari d'onze ítems, amb una escala de gradació entre el MOLT i el GENS (Quadre 1). La sorpresa agradable la vam tenir al descobrir que la majoria d'alumnes opinaven que:

- Treballant en equip estaven aprenent entre molt i bastant.
- La majoria es veien molt o bastant més capaços d'aprovar l'assignatura.
- Els ajudava entre molt i bastant el recolzament dels companys.
- Gairebé tots van coincidir en que el treball en equip és molt més ric que el treball individual.
- Alguns van assegurar que els agradaria treballar en equip en altres assignatures.

En general, van valorar l'experiència de manera positiva.

4.2. Valoració del professorat

Els grups d'aprenentatge cooperatiu implementen un dels objectius recollits per la LOGSE, com és el d'haver d'aprendre a treballar en equip. Des d'aquesta forma de treballar pren cos un objectiu que amb altres sistemes queda difuminat dintre de la teranyina curricular. Entenem que treballar en grups cooperatius no consisteix només a fer que els alumnes s'asseguin de quatre en quatre; cal destacar que és necessari establir una organització interna dins de cada grup: han de dissenyar-se amb cura i, a més, han d'explicitar-se unes funcions i uns determinats rols per a cada membre del grup.

Treballant en equip els alumnes aprenen a treballar junts, a respectar-se, a col·laborar entre ells, a ajudar-se. Els alumnes tenen una doble responsabilitat: aprendre el que el professor els ensenya i procurar que tots els seus companys del grup aprenguin també el que el professor els ensenya.

L'atenció a la diversitat ha d'arribar a tots els alumnes; una manera d'aconseguir-ho és el treball en grups heterogenis. Aquesta estructura facilita que es manifestin les diferents particularitats de cada alumne. La classe reproduceix la nostra societat, en ella coincideixen persones amb capacitats diferents, amb sentiments diferents, amb opinions diferents, amb maneres de fer i de ser diferents... Interactuant entre ells aprendran a entendre més bé el complex món de les relacions; estaran més preparats quan a la feina hagin de treballar amb persones que no se'ls assemblin gens; aprendran què vol dir viure en comunitat, entendre i respectar la diversitat, ser tolerant, ser flexible i viure en democràcia. En definitiva els prepararem per a la vida.

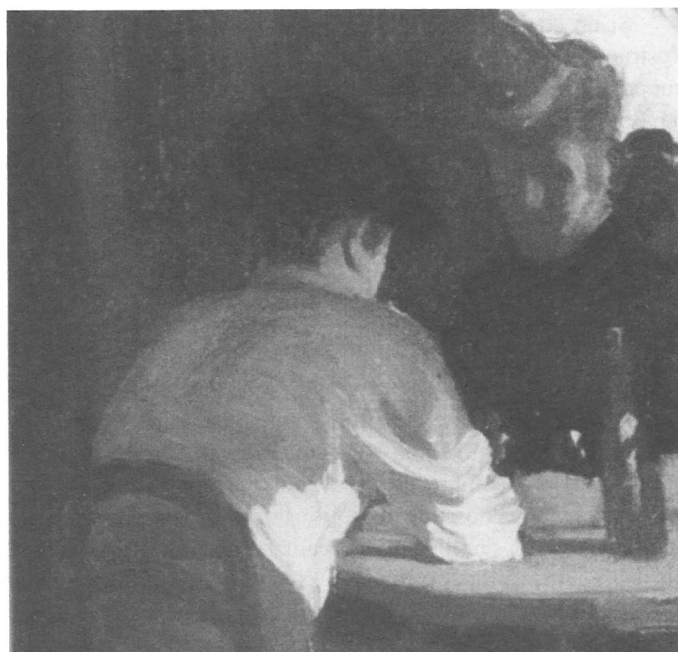
Cal subratllar el canvi evident que experimenta el clima de l'aula: els alumnes estan més relaxats, amb millor humor, amb millor disposició a participar. Les relacions entre els alumnes milloren. Però no acaben aquí els avantatges, ja que també els professors es troben més relaxats, amb menys tensió i amb millor humor. No cal destinar esforços per aconseguir que els alumnes t'escoltin fent d'emissor i ells de receptors. A alguns alumnes les classes teòriques se'ls fan molt pesades i la part pràctica tampoc la saben fer perquè ja s'han perdut en la teoria. Es va produint un distanciament amb l'assignatura i es van creant buits impossibles de recuperar. Les actituds d'alumnes i professors canvien i s'estableix un clima que afavoreix, per una banda, la participació de tothom i, per l'altra, la disminució de problemes disciplinaris.

L'aplicació de l'estructura en grups comporta una sèrie de canvis en la distribució i funcionament de l'aula. El canvi de disposició de les taules o el soroll dintre de l'aula són factors que s'han de regular, cosa que s'aconsegueix al cap d'unes quantes sessions quan els alumnes ja han après a autocontrolar-se.

Pel que fa a l'aprenentatge, cal destacar alguns avantatges d'aquesta manera de treballar. L'estructura en grups possibilita una atenció més individualitzada, una disminució efectiva de la *ratio* alumnes/professor. El professor pot dedicar la seva atenció i ajuts a un grup de quatre alumnes (i no a trenta, per exemple).

Les explicacions i raonaments entre iguals apareixen com un mètode eficient d'ensenyament-aprenentatge: tots els alumnes se'n beneficien, ja que les reflexions entre estudiants que tenen diferents ritmes i capacitats d'aprenentatge serveixen per millorar l'adquisició de coneixements de tots els participants.

Aquest sistema també permet fer participar activament a l'alumne en el procés d'aprenentatge i responsabilitzar-lo del seu propi aprenentatge. Possibitem que un grup d'alumnes – individualment però, alhora, col·lectivament– vagin construint progressivament el seu propi sistema d'aprenentatge i que els permeti ser cada vegada més autònoms i capaços d'aprendre per si mateixos. Aprendre a aprendre per si mateixos, però no en solitari, sinó juntament amb altres persones diferents. Els alumnes saben què s'espera de cadascun d'ells, la qual cosa implica una major motivació de l'alumnat. És una manera de treballar més motivadora i tenim més probabilitats que els alumnes desmotivats es posin a treballar.



Utilitzant aquesta metodologia, el professor:

a. comunica prèviament, i amb tota claredat, els objectius de cada unitat didàctica, per tant, l'alumne sap què és el que el professor s'ha proposat que aprengui.

b. personalitza el seu ensenyament d'acord amb les característiques i necessitats de l'alumne, per tant, l'alumne coneix el seu pla de treball: els objectius que ha d'assolir i les activitats que ha de fer per assolir-los.

c. comunica als alumnes, amb claredat, allò que serà objecte d'avaluació i els criteris que s'utilitzaran per fer aquesta avaluació, per tant, l'alumne acaba sabent el que el professor vol i de la manera que el professor ho vol.

Per aconseguir un bon resultat del total d'alumnes és especialment important començar el treball cooperatiu de manera curosa i pausada. Així reduïrem el risc que alguns alumnes es desentenguin del procés educatiu.

Finalment, el professorat pot plantejar-se la qüestió sobre quin mètode aplicar, si decantar-se per aprenentatge cooperatiu o bé per exposició magistral. La resposta a aquest dubte l'ha de decidir cada professor segons la seva situació particular i dels seus alumnes. L'aprenentatge cooperatiu consta d'unes tècniques que poden utilitzar-se tot el temps d'una classe o només un temps determinat. En qualsevol cas cal conèixer una manera de treballar fàcida d'avantatges per als alumnes i per als professors, una possibilitat oberta per recuperar el vessant més ric i emocionant de l'activitat educativa.

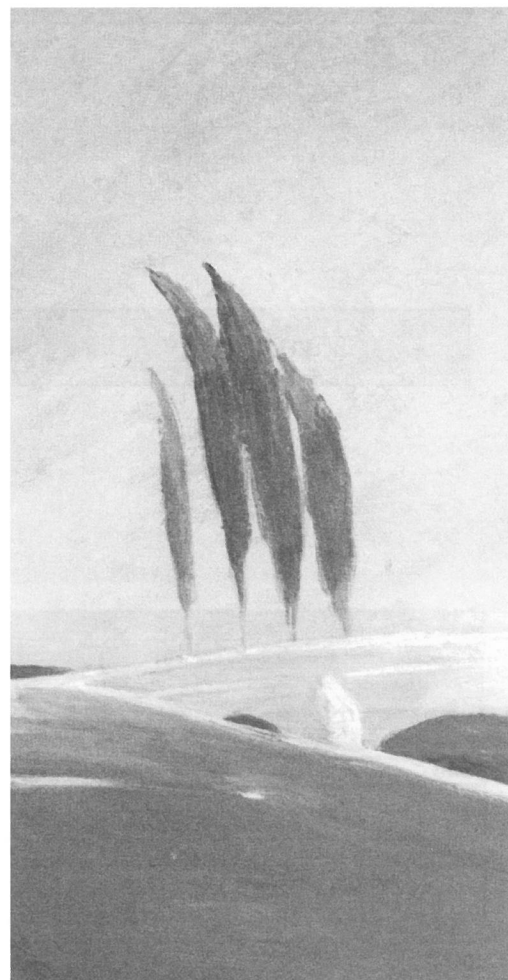
Per valorar com estàs vivint el **CANVI D'ORGANITZACIÓ DEL TREBALL A L'AULA** en l'assignatura de Català, et demanem que marquis una x al quadre que creguis més convenient:

1. Tinc la sensació que treballant en equip estic aprenent
 Molt Bastant No gaire Gens
2. El que hem treballat fins ara, ho he entès
 Molt Bastant No gaire Gens
3. Tinc més ganes de fer classe de l'assignatura de Català
 Molt Bastant No gaire Gens
4. Em veig capaç d'aprovar l'assignatura
 Molt Bastant No gaire Gens
5. El recolzament dels companys m'ajuda
 Molt Bastant No gaire Gens
6. Aporto al grup tot allò que sé fer
 Molt Bastant No gaire Gens
7. Faig tota la feina que he de fer
 Molt Bastant No gaire Gens
8. M'esforço en aprendre dels meus companys
 Molt Bastant No gaire Gens
9. Em prenc seriosament el meu càrrec de responsabilitat que m'han assignat els companys del grup
 Molt Bastant No gaire Gens
10. Considero que el treball en equip és més ric que el treball individual
 Molt Bastant No gaire Gens
11. M'agradaria treballar en equip en altres assignatures
 Molt Bastant No gaire Gens

Comentaris

.....

(Quadre 1. Full d'anotacions per a la valoració de l'alumnat)



Correspondència amb els autors:

Neus Mujal Cortinas,
 Av. Pau Casals, 68, 08513 Prats de Lluçanés.
 E-mail: neusmujal@yahoo.es.

Rosa Pujol Famadas,
 C. Torelló, 27, 08560 Manlleu.
 E-mail: rosepujol@yahoo.es.

Joan Vivo Martínez,
 C. Montserrat, 46, 08571
 St. Vicenç de Torelló.
 E-mail: jjvivo@wanadoo.es

(Espai per indicar el nom del centre)

QUADERN DE L'EQUIP

(Nom de l'equip)

(Grup) (Curs acadèmic)

(Espai per indicar el nom del centre)

Nom de l'equip: Grup: Curs 200-0

L'equip està format per:	Principals habilitats acadèmiques:

Càrrec	Funcions de cada càrrec
Coordinador:	<ul style="list-style-type: none"> . Coordina el treball de l'equip. . Té molt clar el que el professor demana. . Informa del que s'ha de fer.
Ajudant del coordinador:	<ul style="list-style-type: none"> . Fa avançar la feina. . Vella perquè tothom participi. . Procura que no es perdi el temps.
Secretari:	<ul style="list-style-type: none"> . Omple els formularis de l'equip (Pla de l'Equip). . Pren nota de les activitats de grup. . Recorda els compromisos personals.
Responsable del material:	<ul style="list-style-type: none"> . Guarda el material comú i en té cura. . Procura que l'aula quedi neta i les taules i cadires al seu lloc. . Controla el to de veu.

PLA DE L'EQUIP. Núm.:

Nom (o núm.) de l'equip: Curs: Grup:
Any acadèmic: Període de vigència:

Distribució dels càrrecs:

Càrrec:	Exerçit per:

- Objectius de l'Equip:*
1. Progressar en els aprenentatges
 2. Utilitzar el temps adequadament
 3. Acabar la feina dins el temps previst
 4. Ajudar-se els uns als altres
 - 5.
 - 6.

Compromisos personals:

Nom:	Compromís:

REVISIÓ DEL PLA DE L'EQUIP. Núm.:

Nom (o núm.) de l'equip: Curs: Grup:
Any acadèmic: Data:

Com ha funcionat el nostre equip:

	Cal millorar	Bé	Molt bé
1. Tots hem exercit les tasques del càrrec			
2. Tots hem après			
3. Hem utilitzat el temps adequadament			
4. Hem acabat la feina dins el temps previst			
5. Ens hem ajudat els uns als altres			
6. Hem avançat en els objectius de l'equip			
7. Tots hem complert el nostre compromís			

Què és el que fem especialment bé?

En què hem de millorar?

Objectius per al pròxim Pla de l'Equip:

Valoració global⁽¹⁾: Vist-i-plau del delta professoria:

(1) Valoració global: negativa (+ 0 punts)
positiva (+ 0'5 punts)
molt positiva (+ 1 punts)

PLA DE TREBALL PERSONALITZAT: OBJECTIUS

Nom: _____ Grup: _____ Equip: _____

Àrea/Crèdit: Llengua Catalana. Període: _____

Unitat Didàctica: **LA RÀDIO. Espais i gèneres radiofònics.**

- 0 = No ho sé
 1 = Ho sé una mica
 2 = Ho sé força bé
 3 = Ho sé molt bé

Objectius prioritzats

		AL INICI DE LA UNITAT	AL FINAL DE LA UNITAT	Valoració final del professor
1	Conèixer les principals funcions i característiques de la ràdio.			
2	Conèixer l'organització i funcionament d'una ràdio local.			
3	Saber diferenciar els espais radiofònics i veure quins tipus de programes hi predominen.			
4	Saber elaborar un programa de ràdio: redactar el guió i enregistrar-lo.			
5	Treballar l'expressió oral en un registre formal.			
6	Durant la visita d'un locutor de ràdio: - saber fer preguntes ordenades i coherents. - saber expressar raonadament el propi punt de vista i respectar el dels altres. - saber escoltar atentament les explicacions del locutor.			

TOTAL:

PLA DE TREBALL PERSONALITZAT: ACTIVITATS

Nom: _____ Grup: _____ Equip: _____

Àrea/Crèdit: Llengua Catalana. Període: _____

Unitat Didàctica: **LA RÀDIO. Espais i gèneres radiofònics.**

Activitat no realitzada Activitat realitzada per l'alumne/a Activitat revisada pel/per la professor/a

ACTIVITATS:

1	Assistència a la xerrada d'un locutor de ràdio local.	
2	Prendre apunts de la xerrada.	
3	Fer preguntes al locutor i anotar les respostes.	
4	Respondre la <i>fitxa 1</i> sobre espais i gèneres radiofònics.	
5	Fer la <i>fitxa 2</i> . Identificació de les principals característiques de cada gènere radiofònic.	
6	Preparació d'un programa de ràdio d'uns 10 minuts de durada, seguint tots els passos de la pàgina 213 del llibre de text.	
7	Gravació del programa.	
8		
9		

Activitat prioritzada

(Espai per indicar el nom del centre)

QUADERN DE L'EQUIP

(Nom de l'equip)

(Grup) _____ (Curs acadèmic) _____

(Espai per indicar el nom del centre)

Nom de l'equip: _____ Grup: _____ Curs 200-0

L'equip està format per:	Principals habilitats acadèmiques:

Càrrec	Funcions de cada càrrec:
Coordinador:	. Coordina el treball de l'equip. . Té molt clar el que el professor demana. . Informa del que s'ha de fer.
Ajudant del coordinador:	. Fa avançar la feina. . Vetlla perquè tothom participi. . Procura que no es perdi el temps.
Secretari:	. Omple els formularis de l'equip (Pla de l'Equip). . Pren nota de les activitats de grup. . Recorda els compromisos personals.
Responsable del material:	. Guarda el material comú i en té cura. . Procura que l'aula quedi neta i les taules i cadires al seu lloc. . Controla el to de veu.

PLA DE L'EQUIP. Núm.:		
Nom (o núm.) de l'equip:	Curs:	Grup:
Any acadèmic:	Període de vigència:	
Distribució dels càrrecs:		
Càrrec:	Exerirà per:	
Objectius de l'Equip:		
1. Progressar en els aprenentatges		
2. Utilitzar el temps adequadament		
3. Acabar la feina dins el temps previst		
4. Ajudar-se els uns als altres		
5.		
6.		
Compromisos personals:		
Nom:	Compromís:	

REVISIÓ DEL PLA DE L'EQUIP. Núm.:			
Nom (o núm.) de l'equip:	Curs:	Grup:	
Any acadèmic:	Data:		
Com ha funcionat el nostre equip:	Cal millorar	Bé	Molt bé
1. Tots hem exercit les tasques del càrrec			
2. Tots hem après			
3. Hem utilitzat el temps adequadament			
4. Hem acabat la feina dins el temps previst			
5. Ens hem ajudat els uns als altres			
6. Hem avançat en els objectius de l'equip			
7. Tots hem complert el nostre compromís			
Què és el que fem especialment bé?			
En què hem de millorar?			
Objectius per al pròxim Pla de l'Equip:			
Valoració global⁽¹⁾:		Vist-i-plau del delta professor/a:	

(1) Valoració global: negativa (+ 0 punts)
 positiva (+ 0'5 punts)
 molt positiva (+ 1 punts)

PLA DE TREBALL PERSONALITZAT: OBJECTIUS				
Nom:	Grup:	Equip:		
Àrea/Crèdit: Ciències Experimentals		Període:		
Unitat Didàctica: FORCES I PRESSIÓ				
0 = No ho sé	A L'INICI DE LA UNITAT AL FINAL DE LA UNITAT Valoració final del professor			
1 = Ho sé una mica				
2 = Ho sé força bé				
3 = Ho sé molt bé				
Objectius prioritzats <input type="radio"/>				
1	Entendre i saber explicar el concepte de força.			
2	Saber què és la força resultant i els parells d'acció-reacció.			
3	Conèixer la llei de gravitació universal.			
4	Saber la diferència entre massa i pes.			
5	Entendre el concepte de pressió.			
6	Saber calcular les pressions exercides per sòlids i líquids.			
7	Entendre què és la pressió atmosfèrica.			
8	Conèixer les unitats amb què es mesuren forces i pressions.			
TOTAL:				

PLA DE TREBALL PERSONALITZAT: ACTIVITATS		
Nom:	Grup:	Equip:
Àrea/Crèdit: Ciències Experimentals		Període:
Unitat Didàctica: FORCES I PRESSIÓ		
<input type="checkbox"/> Activitat no realitzada	<input type="checkbox"/> Activitat realitzada per l'alumne/a	<input type="checkbox"/> Activitat revisada pel/per la professor/a
ACTIVITATS:		
1	Llegir i resumir el text que parla sobre la magnitud de la força.	
2	Respondre la qüestió i raonar-la: <i>És possible que una massa posseeixi pesos diferents?</i>	
3	Respondre la següent qüestió: <i>Un ciclista es desplaça a velocitat constant per una carretera horitzontal. Per què ha de pedalejar si no està accelerant?</i>	
4	Calcular: <i>Una persona es submergeix a l'aigua fins a 5m. de profunditat. Calculeu quina pressió suportava abans de submergir-se i quina quan està submergit.</i>	
5	Realitzar i interpretar, al laboratori, diferents experiències relacionades amb la pressió atmosfèrica.	
6		
7		
8		
9		
<input type="radio"/> Activitat prioritzada		

PADRINES I PADRINS

Montserrat Castanys Jarque

mestra de primària

Sílvia Vendrell Galí

mestra d'Educació Infantil

CEIP "La Popa" Castellcir, Zona Escolar Rural "El Moianès"

RESUMEN

Esta experiencia, basada en la interacción entre los niños y niñas, consiste en formar parejas de alumnos de edades diferentes con la finalidad de realizar pequeñas actividades de aprendizaje. Aquello que es sujeto de aprendizaje –lectura, escritura, un juego, un experimento...- tiene importancia, pero esta queda en un segundo término, aquello significativo son las relaciones entre ellos, la adaptación entre diferentes maneras de hacer, ponerse en el lugar del otro y, especialmente en los padrinos y padrinhas, la responsabilidad de llevar a cabo una pequeña actividad dirigida a un compañero o compañera más pequeño.

ABSTRACT

"Peer tutoring"

This experience is based in peer tutoring, and it consist on building couples of students with diferent ages, in order to do small pieces of learning activities. It is important the subject that they learn – reading, writing, learn a game, an experiment- but it is more important the relationship between the students, they need to adapt one to the other, they must to put themselves in the place of the other, and specially in the older children, they have the responsability to develop a small activity with a little friend.

En una classe d'una escola rural conviuen nens i nenes d'edats i nivells diferents. En aquest ambient, els grans ajuden els petits de manera gairebé espontània. Sovint cal que un gran ajudi a posar en marxa un programa a l'ordinador o que un altre aclareixi el funcionament d'algun estri (calculadora, compàs...). És normal veure els grans acompanyant els petits en una sortida, organitzant un joc en una castanyada o col·laborant amb les mestres d'Educació Infantil a l'hora d'embolicar els àlbums de final de trimestre.

L'activitat de Padrins que fem actualment, és fruit d'aquest ambient, però programada i estructurada. A partir d'una experiència presentada per una escola graduada en unes Jornades d'Escoles 3-12, es va veure la possibilitat d'adaptar-ho a la nostra escola.

En un moment que les escoles rurals experimenten un creixement important i es van convertint en cíclics, és una manera de mantenir les relacions entre alumnes de diferents edats i no perdre la riquesa que havia representat el fet de conèixer junts a la classe nens i nenes d'edats molt diverses. Es converteix així en una activitat interaules, que es pot dur a terme independentment de la mida de l'escola, programant-la segons les necessitats i l'organització de cada curs.

Els objectius que ens proposem són:

- Establir relacions d'ajuda i col·laboració entre infants d'edats diferents.
- Crear lligams, tant dins de la classe com entre grups-classe.
- Adonar-se que aprenem explicant i ajudant l'altre.
- Aprendre a ser responsables, a organitzar-se.
- Ser capaços d'adaptar-se als altres, de tenir paciència, d'entendre l'altre.
- Tenir l'oportunitat de ser, en cursos diferents, padrí o fillol, mestre o deixeble, el que ensenya o el que aprèn.
- Ajudar els fillols a millorar en algun aspecte (lectura, escriptura) i/o ensenyar-los alguna nova activitat (ordinador, jocs...)

Els mestres acordem quina seria la millor manera d'enfocar l'activitat i quines classes i/o grups treballaran plegats. També fem nosaltres **les parelles** entre padrins i fillols. Normalment, si no hi ha un contratemps important, els grups es mantenen tot el curs. Alguns infants demanen canviar més sovint de parella, però creiem que els va bé anar-se adaptant a l'altre i saber que l'activitat té continuïtat al llarg del curs.

Durant els darrers cursos, les agrupacions han estat diverses, depenent del nombre d'alumnes de cada grup.

Un curs, els de la classe de CM i CS, apadrinaren els de CI, que estaven en una altra aula. Un altre any el grup de quart, cinquè i sisè foren padrins de primer, segon i tercer.

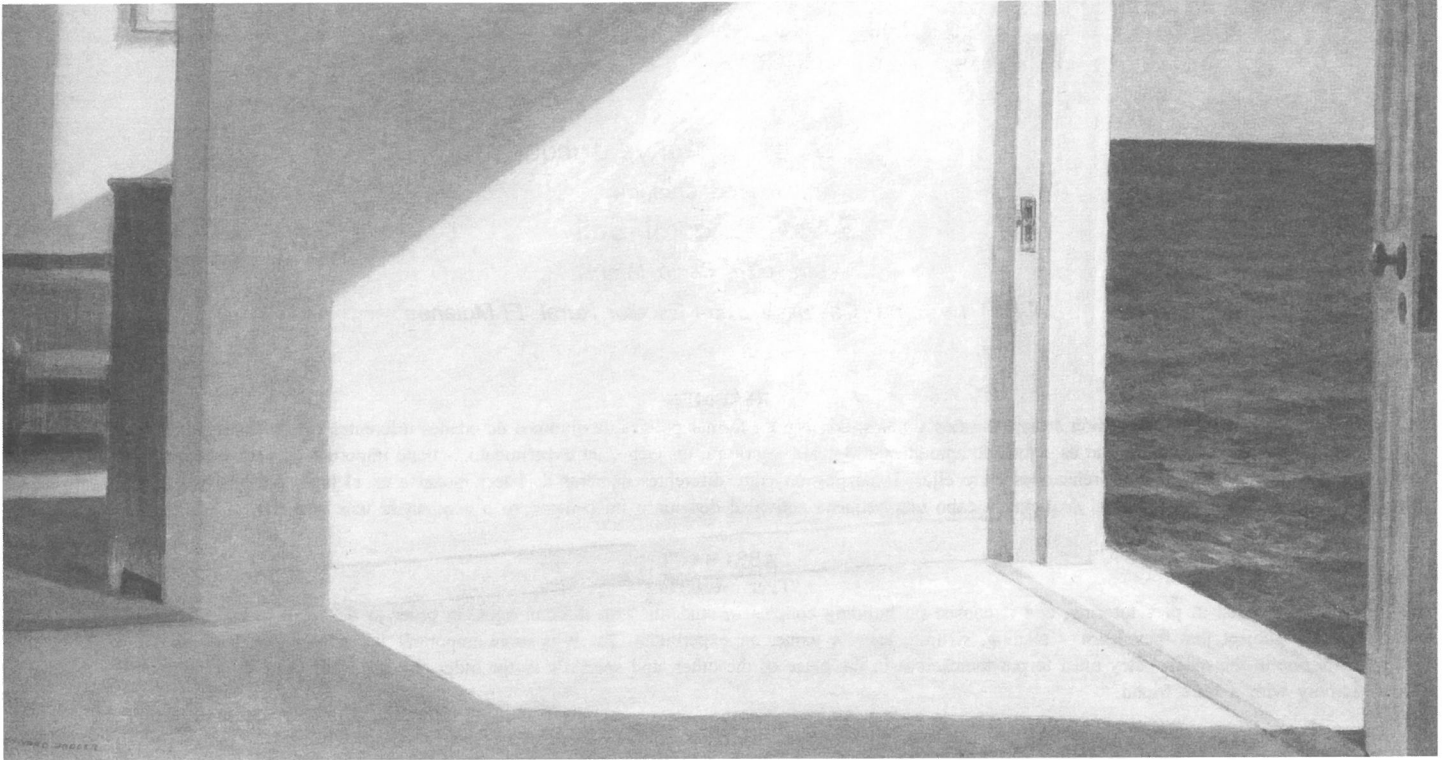
Actualment, els nens i nenes d'Educació Infantil estan en una mateixa aula amb dues mestres. S'han aparellat un de gran amb un de petit, que pot ser P5 i P3, P4 i P3 o P5 i P4.

Normalment cada padrina o padrí té un o dos fillols. En el cas d'alumnes nouvinguts o amb alguna dificultat, si són fillols, se'ls tria la padrina o padrí més adient; si són al grup dels padrins necessitaran ajuda, o bé caldrà que comparteixin la tasca amb un altre padrí.

També es va donar el cas d'un únic alumne de sisè que va ser padrí del grup d'Educació Infantil. Les responsabilitats variaren una mica, però per part de l'alumne s'aconseguí més implicació en el funcionament de l'escola i una gran millora en la seva relació amb els mestres.

A l'hora de fer **l'horari**, busquem una estoneta (30-40 minuts) a la setmana en què puguin coincidir tots dos grups. Tot i que una vegada engegada l'activitat funciona gairebé sola, va bé que al menys un dels mestres hi sigui per ajudar si cal. També s'ha de preveure l'espai, que poden ser les dues aules o només una i els espais externs. A banda del temps marcat a l'horari, poden sorgir altres intercanvis. Si fem pastissos, si sortim a passejar..., podem tornar a utilitzar les parelles.

Les activitats a fer les proposem les mestres i les preparem prèviament, segons les necessitats dels grups. De vegades, però, les padrines i els padrins es preparen ells sols algunes feines. En



aquest cas des de la classe dels “grans” s’ha de poder dedicar alguna estoneta per ajudar-los i revisar les seves propostes. Alguns exemples serien:

1) Per als d’educació infantil:

- Qualsevol activitats dels racons.
- Jocs matemàtics que els grans ja coneixen i ensenyen als petits.
- Jocs de llengua, amb lletres, noms i imatges.

2) Per als de primària:

- Lectura (contes, revistes, diaris..), que els padrins s’han preparat prèviament.
- Endevinalles i poesies, tant lectura, comprensió i memorització, com inventar-ne de noves entre tots dos.
- Petits dictats, segons l’edat.
- Jocs de lletres: encreuats, sopes de lletres, acròstics, penjats...
- Càlcul mental, a partir de fitxes senzilles.
- Papiroflèxia.
- També es pot aprofitar l’estona de padrins perquè els de cycle inicial utilitzin l’agenda, apuntant alguna tasca per fer a casa.

Per fer el **seguiment** de la feina feta, els padrins i les padrines tenen un full on van apuntant el que fan cada dia i com els ha anat. A finals del primer trimestre fan una valoració per si és necessari modificar alguna cosa. En finalitzar el curs, a més de respondre un petit qüestionari d’avaluació de l’activitat, cada padrí fa un “informe-diploma” per al seu fillol. En un acte conjunt els van cridant, els el llegeixen i els el donen. Els fillols i filloles també fan un dibuix amb un petit text per als seus padrins.

Observant el desenvolupament de l’activitat, els mestres ens podem adonar que les padrines i padrins ens imiten; repeteixen els models que els hem donat, tant en la manera d’explicar el que cal fer com en el tracte amb els fillols i, sobretot en el moment de valorar-los.

Alguns exemples dels comentaris de les padrines i padrins de CM i CS fets en les valoracions de final de curs ens poden servir per veure com es van complint els objectius que ens proposàvem i fan que la nostra avaluació sigui, malgrat petites dificultats que vagin sorgint, molt positiva:

“Estic molt bé. A més, si el padrí i el fillol no es coneixen també es poden fer amics. També perquè està molt bé aprendre junts i ensenyar a un nen més petit que tu.”

“Quan jo estic ensenyant coses també estic aprenent. Per exemple, quan has de llegir alguna cosa.”

“És molt interessant i molt bonica perquè convius amb nens d’altres classes i ensenyes a nens o nenes més petits i, a part, nosaltres també aprenem.”

“Amb la ... em pensava que no aniria bé, però al final hem estat molt bé juntes.”

“M’agrada perquè és bonic ajudar-los. I aprenem junts coses difícils que no sabíem.”

“Ha anat molt bé i la... és molt tranquil·la, però no vol llegir. He notat que li agrada dibuixar. El que m’ha agradat és que abans feia algunes lletres al revés i ara ja no.”

“No és només ensenyar, el padrí ha de tenir paciència i de vegades fer brometes per ser més amics. Crec que fer padrins és difícil perquè de vegades es distreu, però es distreu menys que els altres nens. No només aprenen els fillols, els padrins també aprenen a ensenyar, a tenir paciència...”

Correspondència amb les autores:

Montserrat Castanys Jarque, Sílvia Vendrell Galí,
CEIP “La Popa” Castellcir, Zona Escolar Rural “El Moianès”.

E-mail: montse@nineta.com

TOT UN REpte PER A UN CLAUSTRE: LA INTEGRACIÓ D'ALUMNES AMB DEFICIÈNCIES AUDITIVES

Montserrat Moreno i Valero

Directora del CEIP Tomàs Viñas. Mestra d'Educació Infantil i Primària. Mestra de català.

Núria Salvanyà i Miralles

Llicenciada en pedagogia Terapèutica. Diplomada en Audició i Llenguatge.

Anna Llorens i Todolí

Mestra especialista en educació especial. Diplomada en Audició i Llenguatge. Coneixement del Llenguatge de Signes.

Ma. Lourdes García i Punsola

Mestra d'Educació Infantil

Amb la col·laboració de: Ma. Francisca Lucas Carramolino / Manuel Ramón Campos / Albert Bou Vizcarra

RESUMEN

“Un reto para un claustro: Integración de alumnos con déficit auditivo”

Desde hace ya 30 años en nuestro centro trabajamos por la integración de los niños/as con déficit auditivo en la escuela ordinaria.

Ha sido un largo recorrido donde hemos avanzado mucho y nos hemos enriquecido personalmente tanto maestros como alumnos/as. Todo ha sido posible gracias al alto grado de implicación por parte del equipo de docentes y logopedas que, día tras día, han visto como sus esfuerzos, lentamente, han ido dando fruto a pesar de que disponían y disponen de recursos totalmente insuficientes.

Hemos trabajado, trabajamos y continuaremos trabajando para conseguir un modelo de integración de calidad.

ABSTRACT

“A staff's goal: the integration of pupils with auditory deficiencies”

It's thirty years since our school is working for the integration of children with auditory deficiencies into ordinary school.

It has been a long and very hard-working period of time during which we have advanced much and we have learned and got personal richness, both teachers and students.

Day after day teachers and other professional staff have been working hard. Due to their great implication

all these challenges have been achieved and all efforts have been compensated with fruits, though resources have not been large enough.

We will continue working in order to get a good model of quality integration.

L'experiència d'integració dels nen@s deficients auditius al CEIP Tomàs Viñas es va iniciar poc després de la creació del centre, l'any 1975, on es va atendre a una alumna amb deficiència auditiva sense cap tipus de recursos humans, materials i/o tècnics.

Tot seguit es va matricular una altra alumna amb el mateix tipus de deficiència i va ser atesa amb les mateixes condicions.

Donades les característiques d'aquests nen@s amb deficiència auditiva, el centre es va veure amb la necessitat de rebre ajuts professionals externs, per poder-los atendre específicament, i és a partir d'aquest moment, i mitjançant els pares d'aquests alumnes, quan es va rebre el suport dels logopedes de la desapareguda Cooperativa Alarona.

Tot i que el treball d'aquestes professionals va ser excel·lent, era totalment insuficient per cobrir les necessitats puntuals d'aquests alumnes, perquè eren atesos, només, de 2 a 3 hores a la setmana.

És important saber que és a partir d'aquest moment quan vam rebre, de mans de la Cooperativa Alarona i amb el pertinent recolzament d'Inspecció, el primer suport tècnic (SUVAG) amb el qual va comptar el centre, i que en l'actualitat encara utilitzem, remarcant que és l'únic del que va disposar, i disposa, el centre.

Quan va desaparèixer l'esmentada Cooperativa, els logopedes van passar a formar part de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP), i més tard al Centre de Recursos Educatius de Deficients Auditius (CREDA), del Departament d'Educació.

El centre va continuar atenent alumnes d'aquestes característiques, i va ser en aquell moment quan una part del claustre del nostre centre va veure la necessitat de comptar amb més recursos i va demanar fer un assessorament de llenguatge de signes català (LSC) dins del Pla de Formació de Zona. Cal remarcar que aquesta decisió per part dels mestres va ser totalment voluntària, motivada pel desig d'atendre el millor possible les necessitats d'aquest tipus d'alumnat.

Arrel d'aquest assessorament va augmentar significativament el nombre de matrícules d'alumnes sords, tant de la nostra ciutat com de la comarca del Maresme.

També es feia un grup d'estimulació oral, de 2 hores setmanals, adreçat a alumnes sords i amb trastorns de llengua i parla de la nostra escola i d'altres de la nostra ciutat o d'altres.

Arran de la matriculació d'una alumna amb sordesa pregonava amb poca competència oral i sense intenció comunicativa, es va constatar cada vegada més la problemàtica que comportava

atendre aquests alumnes sense els recursos adequats (ni humans, ni tècnics, ni materials). L'escola i les logopedes del CREDA van intentar optimitzar tot allò que tenien al seu abast.

Així, l'auxiliar de conversa es dedicava a l'elaboració de material.

L'AMiPA recolzava la LSC i feia front a les despeses de la formació d'un monitor de menjador (per a poder comunicar-se amb aquests alumnes quan utilitzaven aquest servei.).

Els companys oients d'aquests alumnes es van iniciar en el LSC per a poder-se comunicar amb ells perquè la tutora i la logopeda van organitzar racons i teatre amb l'ús del LSC.

Professionals de la Federació de Sords de Catalunya (FESOCA) orientaven, i elaboraven (amb la col·laboració de mestres del centre) vídeos de diferents àrees curriculars, contes... Les despeses van anar a càrrec del CREDA.

Gran part dels mestres del claustre continuava rebent assessorament de LSC dins el Pla de Formació.

Per fi, en el curs 98-99, i des del Departament d'Educació, l'escola va comptar en la seva plantilla, i per primera vegada, amb el suport d'una mestra d'audició i llenguatge (MALL), que treballava en coordinació amb la logopeda del CREDA i els tutors de l'escola.

És a partir d'aquell moment que ja es podia treballar d'una manera molt més sistemàtica la llengua de signes catalana i la resta d'àrees curriculars.

El treball en equip entre els tutors, la logopeda i la mestra MALL, i un nombre d'hores més ampli d'atenció vers els alumnes fa que els resultats acadèmics siguin molt més satisfactoris.

Donada la necessitat, es va fer la demanda al Departament d'Educació d'un nou aparell tècnic, FM, valorat en 1.800€ i se'ns va concedir una dotació econòmica de 1.200€. L'escola, davant la necessitat immediata, va assumir la resta del cost, que posteriorment el Departament d'Educació va sufragar.

Durant el curs 04-05 es va dur a terme l'avaluació interna del Pla Lingüístic de Centre, contemplant objectius per aquests alumnes en tots els àmbits.

La integració que es realitza actualment al nostre centre, i que ha estat proposada des del Departament d'Educació, creiem que té tants aspectes positius com negatius.

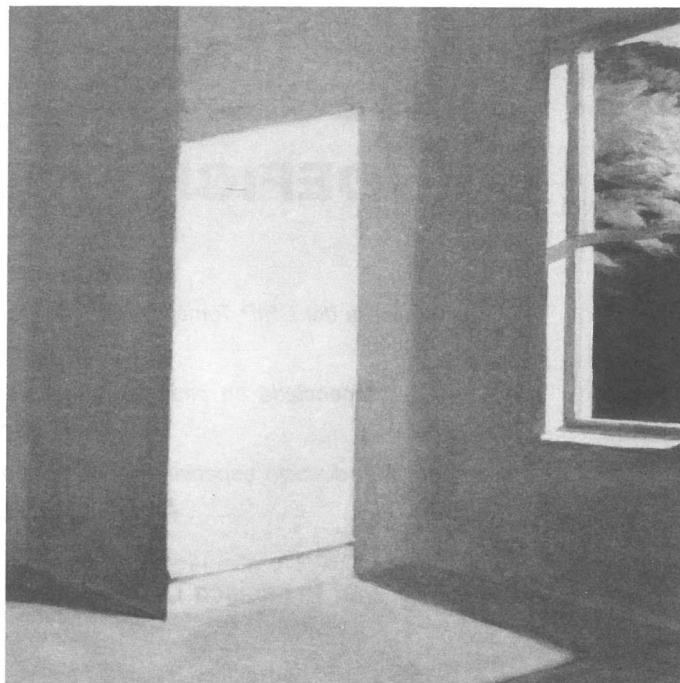
Les connotacions negatives serien de caire organitzatiu, a nivell familiar, perquè suposen una gran despesa econòmica (desplaçaments, pèrdues de lloc de treball per no poder conciliar horaris) que han d'assumir les famílies per poder acollir-se a aquest model d'integració.

També de caire afectiu i/o emocional. El nen pateix una pèrdua de contacte amb el seu entorn més immediat dins del seu poble, a causa de la distància que hi ha entre el centre escolar i el lloc de residència familiar.

Malgrat tots aquests aspectes negatius, no hem de passar per alt els avantatges que comporta aquest tipus d'integració.

El fet de reagrupar els alumnes d'aquestes característiques i treballar en petit grup, fa que es relacionin entre ells, que no se sentin «aïllats» a l'escola i, per tant, que arribin a tenir un major grau d'autoestima, necessari per al seu desenvolupament cognitiu.

Els pocs recursos dels quals disposa el centre s'optimitzen al màxim per tal de poder atendre tot l'alumnat sord, tenint en compte que aquests alumnes si estiguessin escolaritzats en centres de les seves respectives poblacions, no gaudirien dels puntuals recursos dels quals disposem actualment al nostre centre.



També és important per als tutors poder-se coordinar amb els logopedes i la MALL que fa que tinguin un suport molt important per programar totes les àrees curriculars i comunicar-se amb els nens sords.

El centre com a escola integradora i superadora de les diferències dels alumnes que en formen part, creu en un model d'integració de qualitat on no manquin mitjans humans, tècnics i materials, perquè tot el que hem assolit al nostre centre ha estat gràcies a l'alt grau d'implicació dels diferents professionals que en formen part, així com la constància en el treball i les contínues i insistents demandes, a l'Administració, dels diferents equips directius.

Considerem molt important i necessària una integració de qualitat en centres públics ordinaris perquè els nostres alumnes aconseguixin un desenvolupament complet i una adquisició d'un màxim d'autonomia per incorporar-se al món en què viuen, actuar sobre ell i contribuir a la seva transformació.

És per tot això que es creu imprescindible que l'escola disposi dels suficients recursos materials i tècnics per l'actual realitat de l'escola, perquè actualment treballem amb un agrupament de sis alumnes sords (la majoria d'ells amb sordesa neurosensorial bilateral pregona, i dos d'ells nouvinguts) i tres amb trastorns de parla (un d'ells nouvingut). El material que necessitem és el següent: cascos sense cables i vibradors per connectar a l'aparell SUVAG, dos ordinadors, dotació econòmica per comprar material, tres aparells de FM, un sonòmetre.

Com a repte d'escola, els professionals que ens hi dediquem esperem, amb il·lusió, poder continuar participant en el desenvolupament integral d'aquests alumnes amb un màxim de recursos adients per poder donar la millor resposta a les seves necessitats.

Correspondència amb les autores: Montserrat Moreno i Valero, Núria Salvanyà i Miralles, Anna Llorens i Todolí, Ma. Lourdes García i Punsola. CEIP Tomàs Viñas, C/Ramón Berenguer 130, 08303 Mataró. A8021296@xtec.net Telf. 937985962

JOVES AMB FUTUR

Gemma Gilabert / *Tutora Joves amb futur*
Cesc Notó / *Psicopedagog IES Leonardo da Vinci*

RESUMEN

Se describe el proyecto elaborado por los Departamentos de Orientación de los IES de Sant Cugat del Vallès para poder atender a aquellos alumnos que presentan dificultades graves de aprovechamiento en las aulas ordinarias, no tanto por sus capacidades como por su actitud.

Este recurso está pensado para que puedan cambiar su visión, conozcan y vivan una experiencia educativa, que les sea útil y les permita rentabilizar el esfuerzo que hagan para obtener una titulación a la vez que puedan mejorar su autoestima.

A nivel formal estos alumnos siguen matriculados en su IES que les proporcionará un seguimiento tutorial y una coordinación con los responsables del proyecto. Éste está basado fundamentalmente en el trabajo personal. En el mismo participan el Ayuntamiento, los IES y la entidad "Empleo y Desarrollo", dedicada a la inserción sociolaboral de los colectivos con dificultades.

Se incluyen el calendario, el horario y los contenidos curriculares.

ABSTRACT

The Guidance Department of the IES of Sant Cugat del Vallès has prepared a plan directed to students who have serious difficulties in improving their education in an ordinary class, not as much for their attitude.

This resource is thought to chance their view, to give them the opportunity to meet an educational experience that will be very useful for them because it will allow them to make profitable their efforts in order to obtain a degree and, at the same time, improve their self-esteem.

In a formal level, these students continue enrolled in their IES that will provide a tutorial pursuit and a co-ordination with the person in charge of the project. It is basically based on a personal work. The city council, the IES and the organization of "Work and Development", dedicated to the labour insertion of the group with difficulties, are also participating in this project.

The calendar, the schedule and the curricular contents are also included.

El curs 2000-2001 es creà un grup de treball anomenat "Atenció integradora de la diversitat", a Sant Cugat del Vallès, dins del Pla de Formació de Zona. Aquest grup el formen psicopedagogs, mestres de pedagogia terapèutica, personal de l'EAP i personal de l'ajuntament de Sant Cugat.

Aquest grup ha anat funcionant cada any, variant la seva composició però no la seva finalitat, que és establir un lloc de trobada de diferents professionals que atenen a joves i adolescents per reflexionar sobre les problemàtiques ens què es troben, compartir materials i experiències, elaborar materials i fer propostes que permetin millorar l'atenció a la diversitat de l'alumnat que assisteix als IES de Sant Cugat.

Els treballs concrets realitzats han estat diversos, des de fer estudi de casos i analitzar les possibles intervencions, compartir diferents estratègies que utilitza cada centre per rendibilitzar els recursos de què disposa, de compartir materials i recursos que es fan servir per a l'orientació, (aquest curs s'ha fet un quadern d'orientació per a tots els IES). En aquest moment estem treballant en l'elaboració d'una base de dades on recollirem tots els recursos externs de què podrem disposar per atendre la diversitat de l'alumnat.

Al mateix temps, pensem que també ens hem de plantejar de quina manera aquest grup de treball pot servir per reclamar recursos que puguin ajudar a superar les mancances que observem que dificulten l'atenció de tot l'alumnat.

El curs 2003-04, a més de fer el quadern d'orientació per alumnes i famílies de quart d'ESO, ens plantejem la necessitat de buscar resposta per una tipologia d'alumnes, no gaire nombrós, que trobem en tots els centres. Una tipologia d'alumnat que no els podem atendre en el propi centre per ser nois i noies molt poc escolars, que tenen una actitud respecte a l'aprenentatge escolar molt negativa, que es concreta en la majoria de casos en una actitud molt provocativa, especialment amb part del professorat

(que els comporta greus problemes de disciplina). La majoria són de segon cicle d'ESO que tenen un expedient disciplinari extens, fet que demostra que les propostes d'integració a l'aula ordinària no han funcionat.

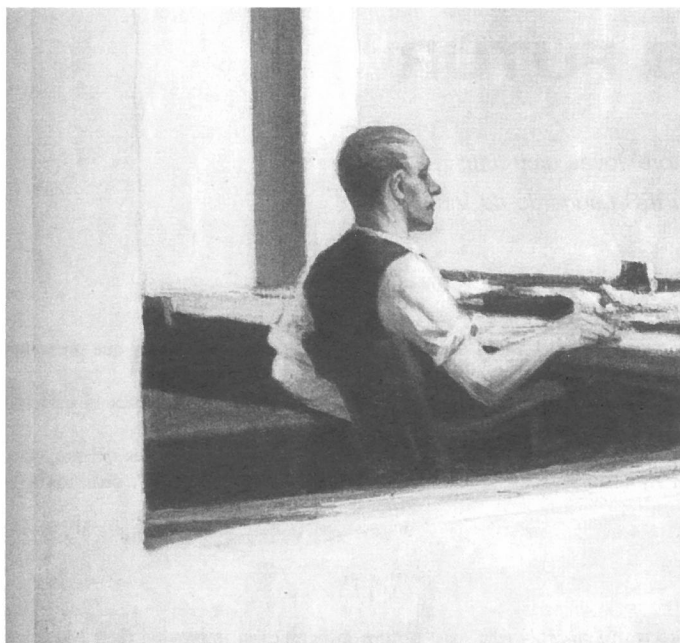
En cursos anteriors es va crear un recurs municipal, "Projecte Natura", que d'alguna manera feia aquesta feina d'atenció en aquest col·lectiu de noies i nois.

En els pocs anys de vida d'aquest projecte es van produir una sèrie de canvis fins que deixà d'existir. Les causes d'aquests canvis les desconec bastant, però des del meu punt de vista han estat diverses, principalment la diferent concepció de l'objectiu d'aquest recurs, des dels IES i dels responsables del Projecte Natura. Els IES l'entenien com un recurs que ha de facilitar l'atenció a l'alumnat escolaritzat, difícils d'atendre amb els recursos dels instituts i, d'altra banda, s'entenia com un recurs més adreçat a l'alumnat que ha fracassat en els instituts, en els PGS i en la relació amb el seu entorn.

Independentment de les causes, la realitat que ens trobem actualment a Sant Cugat és que hi ha un alumnat als IES, alguns d'ells amb 16 anys complerts, per als quals cal buscar una ajuda; una possibilitat és l'aula d'escolarització compartida, (UEC), però a Sant Cugat no n'hi ha cap i aquests alumnes han d'anar a Sabadell, a Rubí o a d'altres municipis que tinguin aquest recurs i tinguin places lliures.

El nostre grup de treball fa un repàs centre per centre de les noies i nois a qui es podria ajudar amb un recurs del tipus UEC. Sense fer gaires esforços, de cada centre en surten 3 o 4 alumnes. A Sant Cugat hi ha 10 o 12 alumnes que caldria escolaritzar d'una altra manera.

El que està passant és que la majoria de l'alumnat d'aquesta tipologia, sobretot els que tenen 16 anys, acaben desatesos, desapareixen del sistema educatiu i pocs s'incorporen a altres ajudes.



En els IES no hi poden estar. Alguns, després de converses amb les famílies, després d'explicar-los la inutilitat de continuar perquè no es trauran el graduat, els donen de baixa "voluntàriament". En altres casos, aquesta "voluntarietat" ha estat precedida d'expedients disciplinaris.

Si fora dels IES hi hagués recursos reals per atendre aquest alumnat, PGS, escola d'adults, formació ocupacional, escoles taller, etc. el tema no seria tan preocupant. Hi ha moltes dificultats per trobar-los. Aquests recursos, que existeixen, no són per aquesta tipologia d'alumnes, constato que costa trobar coses per a ells i quan trobes alguna cosa, aquest recurs els dura poques setmanes. O arriba tard.

Els nois i noies d'aquesta tipologia acaben no fent res, buscant feina, una feina ideal que evidentment no arriba, es cobra poc, es treballa massa. Quan es prova alguna cosa, al cap de poc o els fan fora o ells ho deixen. El "jefe" és un ..., la "jefa" ..., etc. Hi ha mil excuses per no trobar la feina, però fonamentalment hi ha una actitud vital que els hi ho impedeix. Sortosament alguns amb el temps fan el canvi necessari i amb la poca formació que tenen troben feines bastant precàries. D'altres creen un conflicte social important.

Aquest joves es mereixen una atenció, a la societat necessitem atendre a aquests joves per tal de disminuir els riscos d'exclusió social. Aquests joves poden tenir un altre futur. Són joves amb futur.

Com treballar pel futur d'aquests joves? La proposta és crear a Sant Cugat, de nou, un projecte d'escolarització compartida, on aquests deu o dotze alumnes puguin assistir plegats a fer uns aprenentatges compartits amb els que es pugui organitzar en cada un dels IES on estan matriculats. Creiem que aquest recurs en el propi municipi pot facilitar molt que aquest alumnat hi assisteixi i que pugui assolir els objectius fixats.

Ens vàrem plantejar unes línies d'actuació que s'han concretat en:

- Conèixer com ho veuen el polítics municipals. I la seva capacitat d'implicació.
- Conèixer altres projectes semblants arreu
- Buscar informació de convenis
- Buscar empreses disposades a fer una UEC
- Gestionar amb la delegació la creació d'una UEC

Sabem per experiència que si realment volem que s'engegui un projecte a Sant Cugat ens hem d'arremangar, ens hi hem de posar amb moltes ganes i hem d'anar insistint d'una manera constant a les diferents persones i institucions que poden realment oficialitzar i regularitzar el projecte.

L'escepticisme en el grup és bastant gran, potser perquè som sabedors que per aconseguir això cal dedicar-hi molt de temps, molts esforços i no tenim garantit l'èxit.

Hi ha persones més emprenedores, persones que ens il·lusionem amb els projectes, que veiem a aquests joves cada dia i veiem la necessitat de donar una resposta, que creiem que poden tenir un altre futur i que podem ajudar a aconseguir-ho. Sabedors que aquesta feina no ens correspon fer-la a nosaltres, creiem que hi ha persones que la tenen al seu càrrec, que forma part de les seves responsabilitats, que els paguem per fer aquesta feina, però estan tan allunyades de les persones que ho necessiten i tenen tantes altres coses a fer que fàcilment s'obliden i fan altres coses que segurament són també importants per a la col·lectivitat.

Doncs bé, calia fer aquesta feina, no deixar que ningú s'oblidés del futur d'aquests joves.

Les feines que s'han fet per tirar endavant el projecte han estat moltes i alguna vegada un té la temptació d'engegar-ho tot.

Cal dir que en general el projecte sempre ha estat ben rebut per tothom, sempre et feien bona cara i bones paraules, però la concreció no es produïa. L'administració és molt lenta, molt burocràtica i rocambolesca.

L'Ajuntament veu molt bé el projecte i el recolza, farà gestions amb el departament d'educació, ens cedirà una aula, etc.

La delegació del Departament d'Educació, ens diu que hi ha problemes per reconèixer aquest recurs com a UEC, hi ha congelació de pressupostos, però que intentaran donar el reconeixement i veure si poden donar alguna ajuda econòmica.

La inspecció també ho veu amb bons ulls i dóna el seu suport per gestionar amb les autoritats competents la regularització d'aquest recurs.

Bé, ara cal trobar una empresa, sense ànim de lucre que vulgui oferir aquest servei.

Potser caldria plantejar-se a nivell de Departament d'Educació per què s'ha de privatitzar aquest tipus de recurs i no es pot oferir directament des d'Educació amb col·laboració dels ajuntaments, és a dir, amb personal del departament i amb instal·lacions municipals.

Buscar una empresa que vulgui fer aquesta feina sense que estigui clar qui ho finançarà no és fàcil, vaja, és molt difícil. De les empreses amb què es té contacte alguna diu que està interessada a fer-ho si hi ha finançament clar i segur, cosa bastant lògica.

Per casualitat vàrem conèixer el taller de cuina Txoko, l'empresa que el gestionava ("Empleo y Desarrollo") i al seu responsable Ricardo Fernández, que va estar molt receptiu i interessat a participar en aquest projecte.

El curs 2003-04 vàrem fer una col·laboració per atendre dos alumnes unes hores en el taller. Aquesta col·laboració va ser molt profitosa i ens va servir per millorar la proposta del projecte per al curs vinent. La valoració que fem els responsables del Txoko i l'IES és molt positiva; a aquests alumnes els ha canviat la seva visió del món, han canviat la seva actitud amb els aprenentatges i estan disposats a continuar el curs vinent afegint una part més instrumental.

Marxem de vacances molt il·lusionats, pensàvem que el més difícil ja estava fet. Teníem l'empresa i el suport institucional. Ens posem a treballar en la concreció del projecte amb la possible

tutora que contractarà l'empresa "Empleo y Desarrollo".

Ens posem en contacte amb altres UECs, amb altres projectes municipals i concretem una proposta.

Al començament de curs 2004-2005 hi ha canvis inesperats, el projecte presentat a començaments de juliol a l'Ajuntament està en un calaix i els responsables d'educació no en saben res, els de joventut, que en principi ens havia de cedir l'aula, tampoc.

Hi voluntat per part nostra i per part de l'empresa de començar el 15 de setembre el curs d'una forma ordinària.

Educació encara no ha donat resposta al projecte presentat al juliol, per tant no hi ha reconeixement oficial.

La direcció de l'IES Leonardo da Vinci està disposada també a començar el projecte en espera que les bones paraules d'inspecció, delegació i ajuntament amb poc temps es concretin en el reconeixement oficial.

Comença el curs el setembre sense conveni amb l'ajuntament, sense reconeixement d'Educació, només amb els alumnes de l'IES Leonardo.

Fins a finals de febrer no es reconeix el projecte.

En aquests moments en el projecte Joves amb Futur hi participen nou alumnes de tres instituts: IES Angeleta Ferrer (2), IES Leonardo da Vinci (5) i IES Sant Cugat (2).

PROJECTE JOVES AMB FUTUR

1. Justificació

Es tracta de crear un recurs a Sant Cugat per poder atendre aquells alumnes que presenten dificultats greus d'aprofitament en aules ordinàries, no tant per les seves capacitats sinó per la seva actitud.

Es tracta de crear un espai per ajudar aquests joves que tenen una actitud tan negativa de l'aprenentatge; un recurs que pugui facilitar que canviïn les seves mirades, que coneguin i visquin una experiència educativa que els hi és útil; que té en compte les seves realitats i que els hi permet rentabilitzar l'esforç que fan per obtenir una titulació, titulació que els pot deixar oberta la porta d'una continuïtat formativa, si el canvi que han experimentat els permet convèncer que els interessa continuar per aquesta via.

Volem que aquests alumnes se sentin atesos, se sentin ajudats i puguin millorar la seva autoestima, que creguin que ells poden fer coses positives, que hi ha adults que creiem amb ells, que si volen, poden.

A nivell formal aquests alumnes estaran matriculats en algun dels IES de Sant Cugat i proposats per aquest projecte pel departament d'orientació de l'IES.

El departament d'orientació de cada IES farà el seguiment dels alumnes matriculats i gestionarà una tutoria amb ells, a la vegada que es coordinarà amb els responsables del projecte d'una manera regular.

La proposta horària que fem per aquests alumnes els ocupa els matins de dilluns a divendres; això els pot facilitar experiències laborals per les tardes, intervencions concretes als IES o altres recursos de la ciutat.

Volem que aquesta experiència sigui realment útil, per això ens centrarem en les competències bàsiques. Aquestes competències les treballarem el màxim possible a través d'experiències manipulatives i actives com el taller de cuina, els esports, el treball de camp.

Però som conscients que hi ha una part d'aquestes competències que s'han de treballar en un espai d'aula, amb paper, llapis i llibres.

No volem que ningú es pensi que els volem regalar el graduat, especialment els propis alumnes; volem que siguin conscients que, d'una manera diferent d'altres companyes i companys, han treballat per millorar les seves destreses, coneixements i habilitats, fet que justifica sobradament el seu graduat.

No volem enganyar a ningú i des del primer dia diem que aquest graduat no prepara per fer un batxillerat. Hem de dir que el seu graduat els permet acreditar les competències bàsiques necessàries per ser un ciutadà de profit.

La filosofia d'aquest projecte es basa fonamentalment en el treball personal, en la tutoria individual que es fa amb cadascun d'ells contínuament en cadascuna de les situacions d'aprenentatge a què participen.

Aquesta relació personal, aquest treball en petit grup, aquestes experiències manipulatives són el que justifiquen que aquesta feina no es pugui fer des dels IES solament, necessitem d'aquesta col·laboració externa, d'aquestes persones i entitats que creuen en ells i els poden oferir aquestes experiències i atencions.

Amb aquest projecte el que volem és conduir a cada adolescent a un domini suficient de certes competències bàsiques, juntament amb la capacitat dinàmica de desenvolupar-les al llarg de tota la vida. Volem que se sentin útils davant aquest procés d'ensenyament-aprenentatge i que aprenguin a *saber conèixer, saber fer i saber ser*.

2. Participants

El projecte compta amb **alumnes** que estiguin realitzant l'ESO i que tinguin 15 anys com a mínim i compleixin els 16 anys durant el curs. Han d'estar matriculats en un IES de Sant Cugat i proposats per aquest recurs per l'equip d'orientació del centre.

El projecte és desenvolupat i finançat per l'associació promocional **Empleo y Desarrollo** que fa dotze anys que es dedica a la inserció sociolaboral dels col·lectius amb dificultats. A tal fi, es va acollir a la demanda feta per l'IES Leonardo da Vinci i es va tirar endavant el projecte, posant a la seva disposició les instal·lacions del taller de cuina Txoko, així com els docents (tant de cuina com la pedagoga responsable del projecte).

La col·laboració de l'**Ajuntament de Sant Cugat** és palpable pel que fa a la cessió d'una aula a la Casa de Cultura i el permís per fer ús de les instal·lacions esportives municipals.

Finalment, la **direcció** i membres de l'**equip de psicopedags/** es dels IES respectius col·laboren i donen suport a aquesta iniciativa creient amb aquest projecte i permetent que es tiri endavant.

3. Calendari escolar

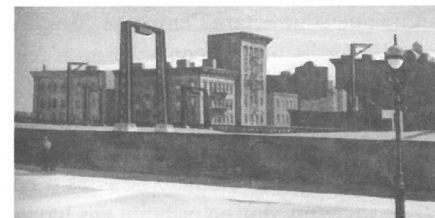
Les accions educatives es van iniciar el 15 de setembre de 2004 i tenen previst acabar el 21 de juny de 2005, amb els períodes vacacionals acordats a l'ensenyament reglat.

4. Continguts curriculars

En el present projecte, innovador i ambiciós, es treballen TOTES les àrees curriculars de la secundària obligatòria.

Què es treballa? Dels objectius terminals de cada àrea es fa una prioritització dels continguts per tal de possibilitar les competències bàsiques.

TEORIA		PRÀCTICA		SEGUIMENT	
Competències bàsiques	Cal que l'alumne assoleixi unes competències bàsiques que li facilitaran la seva convivència social. D'acord amb les graelles. TOTES LES ÀREES	Competències bàsiques PRÀCTIQUES Taller de cuina	Una part dels continguts de les àrees de l'ESO tenen una aplicabilitat pràctica que permet consolidar la part teòrica i fins i tot introduir-ne de nous. L'aprenentatge d'un ofici o una professió durant el curs els permetrà obrir camí i conèixer de més a prop el món laboral. No s'ha d'oblidar que la part manipulativa és la que més motiva a aquests joves inquiets.	Tutories individuals	Quinzenalment els joves mantenen una tutoria amb l'educadora i setmanalment amb el tutor/a del seu IES. Això permet fer un seguiment continu de cadascun dels joves i assolir, així, resultats més favorables.
Informàtica	Els coneixements informàtics són bàsics en la societat actual i, per tant, és necessari potenciar-los dins aquest currículum adaptat.	Educació Física	El món de l'esport ofereix als joves una alternativa al temps lliure de què disposen. Aporta grans beneficis a nivell de salut i contribueix a fomentar amistats sanes. També es treballen els continguts de ciències naturals i d'educació física. Prioritzant els temes de salut i de relació social.	Tutories grupals	De forma programada s'estableixen tutories grupals. Tant les individuals com aquestes són d'especial importància ja que creen un bon clima per reconduir situacions i per conèixer molt més cadascun dels alumnes.
ONGs de Sant Cugat	La cooperació i la solidaritat destapa valors humans que afavoreixen les interrelacions personals. És important que coneguin el funcionament d'aquestes organitzacions i es sensibilitzin per temes socials.	Sopars solidaris	Aprofitant les classes pràctiques de cuina val la pena posar-los en situació real i molt millor si, a més a més, ho fan per un motiu solidari: ajudar als projectes del Tercer Món.	Coordinació general	Quinzenalment i inclòs setmanalment, entre el tutor de l'IES, l'educador i el formador de cuina s'estableixen les interrelacions de coordinació. Hi ha un intercanvi important d'informació que permet aprofundir en el coneixement dels joves.
Formació laboral	És imprescindible, per l'edat que tenen, donar a conèixer tècniques insertores. Els coneixements teòrics que puguin aprendre els permetrà trobar una feina digna i ser crítics en la seva recerca.	Tardes ocupades	L'horari de la UEA és matinal, per la qual cosa es reserven les tardes per a una feina, algun curs d'interès pel jove, la pràctica d'algun esport, etc.	Entrevista amb familiars	Per tal d'obtenir més informació sobre els joves i a la vegada informar dels alumnes, l'educadora-tutora es reunirà periòdicament amb els seus pares. Aquest enllaç és important per fer un seguiment més acurat.



5. Seguiment i avaluació

Cada setmana la tutora del projecte lliura una graella al professorat responsable de l'alumne a l'IES per tal que en faci el seguiment. També el diari personal de cada alumne dona informació per treballar amb l'alumnat.

També es fan unes proves escrites per valorar l'assoliment dels objectius proposats.

Cada mes es lliura als alumnes, famílies i professorat un informe on consten les activitats realitzades amb el seu grau d'assoliment. L'assistència i puntualitat, l'actitud i el comportament.

Cada trimestre es fa una reunió amb les famílies per informar de la marxa del seu fill o filla en el projecte, de com els hi van les coses i quins aspectes cal millorar per tal que la família pugui col·laborar en ajudar a l'alumnat a que els estudis els hi vagin millor.

El seguiment de l'alumnat es farà, sobretot, a partir del diari de treball, el qual recull els resultats de les accions setmanals que han efectuat i permet avaluar el seu aprofitament. L'avaluació serà contínua, a partir de l'observació i de les reunions mantingudes amb els responsables-tutors del taller Txoko, els responsables del centre inscrit, l'educador/a, pares i els propis alumnes.

S'estableix una tutoria quinzenalment amb cada alumne, la qual contribueix a fer un seguiment més acurat de l'alumne i ajuda a reconduir possibles actituds que no l'afavoreixen a formar-se com un jove de futur.

6. Graduació

Amb l'aprofitament de totes aquestes àrees curriculars, l'alumne pot aconseguir acreditar l'ESO ja que es garanteixen les competències bàsiques que qualsevol alumne ha de demostrar que té un cop finalitzada la secundària obligatòria.

Les àrees teoricopràctiques es recolzen amb sortides que ajuden a visualitzar el que s'ha treballat. Hi ha sortides esportives, sortides d'àmbit laboral, sortides per conèixer com treballen les ONGs de Sant Cugat i d'altres.

Com es treballa?

Per aconseguir els objectius es fa un treball a l'aula (Casa de Cultura) on mitjançant uns dossiers es concreten unes activitats d'aprenentatge i d'avaluació.

També s'aprofita l'estada en el taller de cuina per treballar continguts curriculars de les diferents àrees: de matemàtiques com la mesura, les proporcions, etc.; de ciències de la naturalesa com la dieta, els aparells del cos, la higiene i la salut; de llenguatge en llegir i passar receptes; de socials, coneixent la cultura culinària dels diferents indrets; de tecnologia, instruccions i ús d'eines pròpies de la cuina, normes de seguretat, experiències laborals.

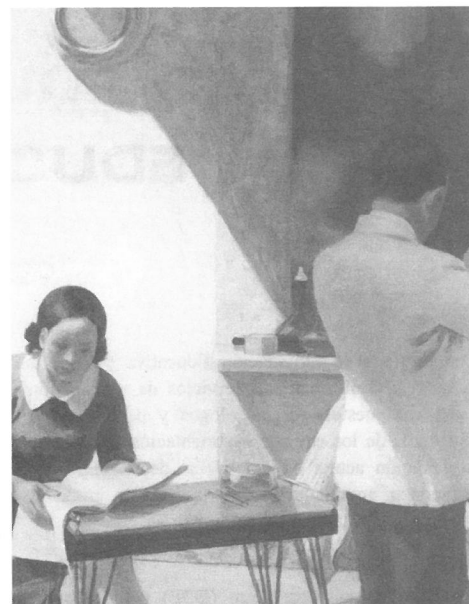
També es treballen tot una sèrie d'objectius transversals de la secundària obligatòria d'actituds valors i normes.

Els alumnes participen en les activitats complementàries, sortides i activitats extraescolars que s'organitzen des de les diferents àrees de l'IES on estan matriculats.



7. Horari

	DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES	
8:00 - 9:00	Instrumentals Comp bàsiques teòriques (Aula Casa Cultura)	Competències Bàsiques Pràctiques Taller cuina Txoko	IES De referència Seguiment (psicopedag.)	Competències Bàsiques Pràctiques Taller cuina Txoko	Instrumentals Comp bàsiques. Teòriques (Casa Cultura)	8:00 - 9:00
9:00 - 10:00						
10:00 - 11:00						
	Educadora Gemma Gilabert	Educadora Anna Gavaldà	CV Orientació Laboral amb els companyes de gueri	Educadora Anna Gavaldà	Educadora Gemma Gilabert	
11:00-11:30						
11:30 - 12:30	Educació física (poliesportiu) Educadora Gemma Gilabert	Taller Cuina Txoko	IES De referència Informàtica Música	Taller Cuina Txoko	Educació física (poliesportiu) Educadora Gemma Gilabert	11:30 - 12:30
12:30 - 13:00						
13:00 - 13:30		Educadora Anna Gavaldà		Educadora Anna Gavaldà	Tutoria Educadora Gemma Gilabert	13:00 - 13:30
13:30 - 14:00					Educadora Gemma Gilabert	13:30 - 14:00



Horari reglat:	
Instrumentals i CB:	17 h.
Teòriques:	6 h.
Pràctiques Cuina:	11 h.
Educació Física:	3 h.
Patis:	2'5 h.
IES...	5 h.
Seguiment psicopedag.	1 h.
CV Orientació laboral	1,5 h.
Informàtica	1 h.
Música	1 h.
Tutoria	1,5 h.
(Una hora grup setmanal + una hora individual cada quinze dies)	
TOTAL:	29 h. / setmana

8. Cites dels alumnes

“Estoy muy contento con el proyecto que nos han preparado. De cocina hemos aprendido mucho. Antes no sabía ni hacer un huevo y ahora te hago un pastel de tiramisú. Nos han dado una oportunidad y la hemos aprovechado.”
(Eliás Tellez)

“Estic molt bé perquè m'agrada la cuina i m'agradaria tenir el títol al final del curs. Crec que canvio com a persona. M'agrada tot el que estic fent a la Casa de Cultura.”
(Hajar Sahiri)

“Aquest trimestre m'ha anat molt bé perquè hem estudiat a gust, érem pocs i va bé per treure'ns l'ESO. Crec que aquest any he estudiat més que altres anys i m'he esforçat molt més. Aquest projecte ens serveix per valorar les coses i per ajudar-nos a entrar al món laboral.” (Raül Marquina)

“Personalmente valoro mucho este proyecto porque me ha hecho cambiar como persona y como estudiante, ésto nos sirve para ser algo en la vida.” (Leo Paredes)

Extraescolar: Cal afegir les pràctiques a la tarda (4 h.) que fan en diferents comerços i empreses del municipi (Txoko, Pizzeria Pasta loca, diferents dependències municipals, Trèbol Jardiniers, Ateneu, Bar Casa de Cultura, La Llanega Negra, Escola Bressol Mainada, Clínica Veterinària Veterclinic, ONGs diverses...).

I les activitats que realitzen amb els companys de l'IES on estan matriculats.

4 h. /setmana (mínim)

També s'ha de tenir molt en compte les hores que dediquen aquests joves als projectes solidaris. (berenars, sopars, col·laboracions ONGs, Ajuntament...) ja que tenen una importància molt rellevant en la filosofia del projecte.

TOTAL:	33 h. / setmana
---------------	------------------------



ANDALUCÍA

LOS EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA. ANDALUCÍA.

Juan de Dios Fernández Gálvez

Orientador, Equipos de Orientación Educativa. Granada.

RESUMEN

Los Equipos de Orientación Educativa (EOE), junto con los Departamentos de Orientación de los institutos de secundaria, conforman la estructura que en Andalucía conforman los Servicios de Orientación del Sistema educativo. Los Equipos, que trabajan preferentemente en centros públicos de infantil y primaria, están compuestos por psicólogos y pedagogos, logopedas, maestros y médicos, en muy contadas ocasiones cuentan con trabajador social. Tras 20 años de existencia de los equipos de orientación se está revisando el estatus laboral de sus miembros y redefiniendo sus funciones y zonificación. En este artículo se revisa la situación actual de los EOE: dependencia laboral y técnica, composición, situación laboral, funciones generales y de los diferentes profesionales que los componen, modo de trabajo, problemas, grado de satisfacción y expectativas de futuro.

ABSTRAC

Educative Orientation Team (EOE) with secondary high school' Orientation Department constitute the educative system of orientation services in Andalusia. Team, which often works in primary and infantile in public school, are made up of psychologist, pedagogies and "logopedas", teacher and doctor, and some times social workers. This EOE, after twenty years are checking it member's laboral status and determination it function and structure. This article checks the actual situation of EOE: laboral and technical dependence composition, laboral situation, general factions and about of differents person who from it, it work way, problems, satisfaction degree and future expectation.

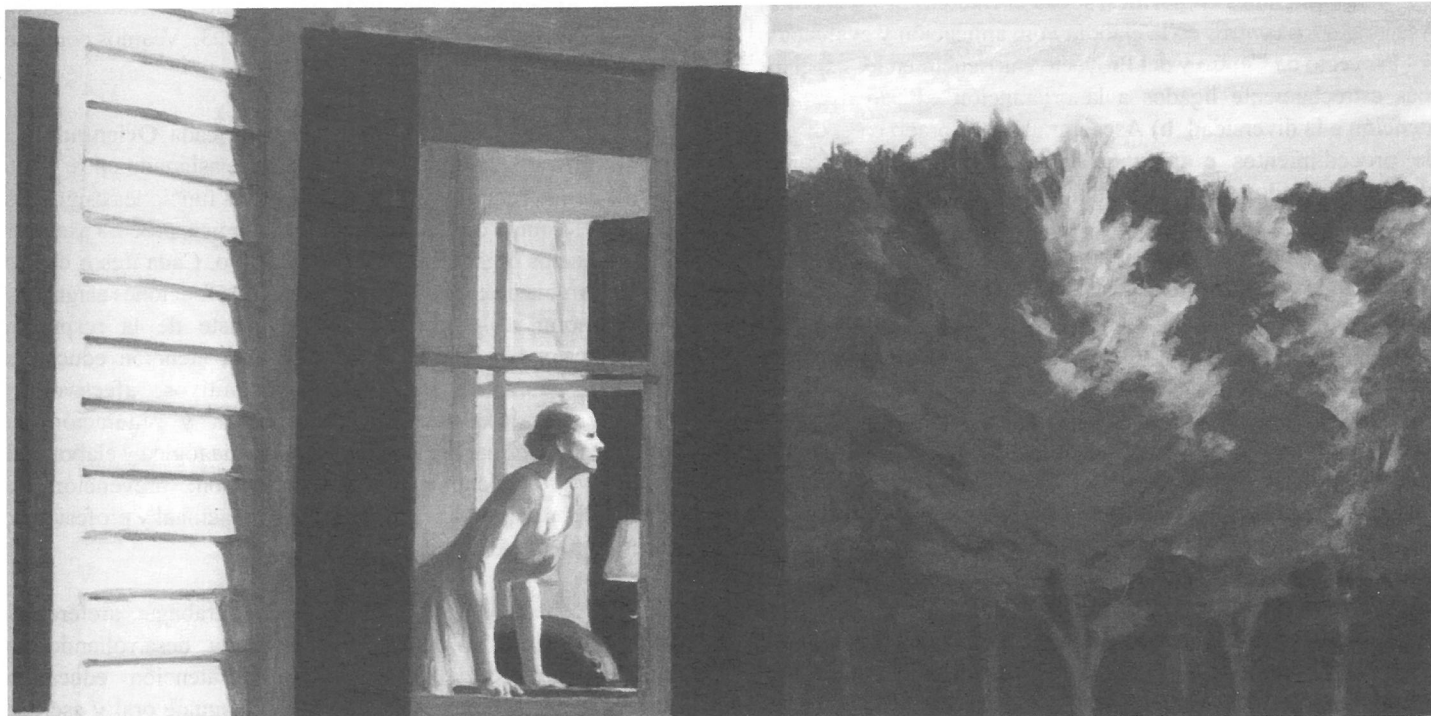
La historia moderna de la Orientación en Andalucía comienza en 1983, con la creación de los EPOEs (Equipos de Promoción y Orientación Educativa). En ellos se integran los antiguos Equipos Multiprofesionales y los SOEV. Posteriormente, al amparo de la integración escolar se crean los EATAI (Equipos de Atención Temprana y Apoyo a la Integración) y en el campo de la compensación educativa se crean los SAE (Servicios de Apoyo Escolar). Todos estos equipos tienen estructura comarcal e inciden sobre el mismo profesorado con funciones complementarias y, en algunos casos, solapadas. En el curso 1991/92 se inicia un proceso de unificación de todos estos servicios que se culmina con el decreto 213/95 por el que se crean los EQUIPOS DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA (EOE). Paralelamente, desde 1991 se inicia el proceso de dotación de orientadores en los Institutos de Educación Secundaria (IES). Actualmente están generalizados en todos los IES públicos y se está iniciando la dotación del segundo orientador u orientadora en institutos de zonas socialmente desfavorecidas o en institutos con más de 20 unidades de ESO.

Actualmente, en Andalucía, el número de Equipos es de 136 (con unos 850 profesionales) y el número de orientadores de departamento es de unos 900. En los cuatro últimos años estamos asistiendo a una etapa de revisión de la normativa reguladora de los Servicios de Orientación, denotando un importante interés de la administración educativa. El decreto 213/95 por el que se crean los equipos de orientación, se ha completado con el decreto 39/2003 por el que se regula la situación laboral de los funcionarios destinados en EOE y la orden de 23 de julio de 2003 que regula diferentes aspectos de funcionamiento de los equipos. Está en proceso de elaboración de una nueva normativa de zonificación de equipos y una orden de funcionamiento de los departamentos de orientación de institutos.

Los actuales Servicios de Orientación en Andalucía (equipos y departamentos) **dependen**, a nivel autonómico, de la Dirección General de Participación y Solidaridad. A nivel provincial dependen, en cada Delegación Provincial de la Consejería de Educación, del Servicio de Ordenación Educativa y más concretamente del Equipo Técnico Provincial para la Orientación Educativa y Profesional. Este Equipo Técnico Provincial es una estructura de coordinación técnica de los Servicios de Orientación, está integrado por profesionales de los equipos y departamentos. De ámbito provincial y en coordinación y dependencia de éste se encuentran los equipos especializados (pendientes de generalización) y el Gabinete para el Asesoramiento para una Cultura de Paz y No-violencia, estructura de nueva creación al amparo de un programa específico de la Junta de Andalucía para potenciar prácticas de gestión no violenta de conflictos y generalización de prácticas de convivencia en los centros educativos.

El Equipo Técnico Provincial está compuesto por un coordinador o coordinadora y cinco responsables de área: compensación educativa, acción tutorial y convivencia, necesidades educativas especiales, orientación vocacional y profesional y recursos técnicos. Tienen como funciones: colaborar con la Consejería de Educación en la planificación, desarrollo y evaluación de las actuaciones de los EOE; impulsar y coordinar el trabajo de éstos; proponer planes de formación para los profesionales de los equipos y departamentos de orientación; y colaborar con la Conserjería en la planificación de los medios y recursos necesarios para la atención educativa a la diversidad de alumnos y alumnas.

Desde los distintos Equipos Técnicos Provinciales se propone la aplicación de los llamados "programas preceptivos para todos los equipos de una provincia", con ellos se intenta unificar actuaciones y garantizar unos mínimos comunes en



todos los centros. Los programas preceptivos varían de unas provincias a otras, pero suelen girar en torno a la Acogida de alumnado y Prevención de dificultades de aprendizaje, Atención a las necesidades educativas especiales, Traspaso de información en el paso de primaria a secundaria...

Centrándonos en los **Equipos de Orientación Educativa** están **compuestos** por varios psicólogos y/o pedagogos, logopeda, maestro de compensación educativa y médico, la figura del trabajador social está recogida en la normativa pero su presencia es sólo simbólica, dos o tres por provincia.

La **situación laboral** de los miembros de los equipos varía según el perfil profesional. Los maestros (logopedas y de compensación) y la mayoría de psicólogos y pedagogos son funcionarios, algunos definitivos en los equipos y otros en comisión de servicios; todos han accedido por concurso de méritos. Médicos y algunos psicólogos son personal laboral. Todos los profesionales de los Equipos tienen calendario docente, su horario semanal se concreta en cinco sesiones de mañana (al menos cuatro de ellas en los centros) y una o dos tardes (para reuniones en centros o atención a padres y madres); es usual que los viernes se dedique a reunión de equipo y trabajo en sede. Cada *orientador* (psicólogo o pedagogo) atiende entre cuatro y seis centros, con presencia sistemática (semanal o quincenal), en estos centros asume la figura de "orientador de referencia" realizando la coordinación del resto de compañeros que desarrollan tareas en ese centro y es miembro del Equipo (Comisión) Técnico de Coordinación Pedagógica. El *resto de profesionales* trabajan de forma itinerante por los centros de la zona de influencia, priorizando aquellos en los que hay alumnado que directamente requiera su intervención.

El **ámbito de intervención** de los equipos de orientación son los niveles educativos no universitarios, aunque con diferentes niveles de implicación. El trabajo sistemático se centra en los

centros públicos de infantil y primaria. En los centros concertados se trabaja a demanda y para actos administrativos de dictamen de escolarización, de informe para acreditar la sobre dotación intelectual o de revisión de censo de alumnado con n.e.e. En los centros de educación de las personas adultas no hay práctica de trabajo, salvo actuaciones muy esporádicas y puntuales de asesoramiento en torno a casos individuales de alumnos con discapacidad. En los centros de secundaria se trabaja en coordinación con el orientador u orientadora del centro, a demanda de éste y, especialmente, en proceso de traspaso de información. Existe una creciente tendencia a rentabilizar en los institutos la multiprofesionalidad de los equipos, especialmente maestro de compensación (para seguimiento del absentismo y asesoramiento sobre medidas de compensación educativa) y médico para desarrollo de programas de educación para la salud y completar los procesos de valoración psicopedagógica que realizan los orientadores.

El decreto 213/95 y la orden de 23 de julio de 2003 explicitan los ejes de intervención y las funciones, tanto generales como específicas de cada perfil profesional. Los **ejes de intervención** son: **1.-** Trabajo por programas. En realidad es una tendencia al trabajo por programas. Hay programas preceptivos, a nivel provincial, aunque coinciden en la mayoría de las provincias. **2.-** Programas e intervenciones preferentemente preventivas. Como filosofía de trabajo se ha tener siempre la prevención. **3.-** Actuaciones integradas en la dinámica de cada centro. El Orientador de referencia pertenece al Equipo (Comisión) de Coordinación Pedagógica. Se procura su integración en el trabajo de los Equipos Docentes de Ciclo. **4.-** Trabajo en equipo. Multiprofesionalidad. **5.-** Intervención Curricular. **6.-** Coordinación con los Departamentos de Orientación de los Institutos. Se planifican reuniones, al menos trimestrales, entre los equipos y departamentos de una misma zona, así mismo los procesos de formación son conjuntos y casi siempre a nivel provincial.

Las **Funciones Generales**, según el Decreto 213/95 son: **a)** Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, en los aspectos más estrechamente ligados a la orientación educativa y a la atención a la diversidad. **b)** Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto del aprendizaje de los alumnos y alumnas como de los procesos de enseñanza. **c)** Colaborar con los Centros de Profesores en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona en el ámbito de la orientación educativa. **d)** Atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas que la requieran y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en su caso. **e)** Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas, y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas. **f)** Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona. **g)** Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos. **h)** Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean de utilidad para el profesorado.

Éstas se concretan en un **Plan Anual de Trabajo** que elabora cada equipo y que ha de contener, al menos: **a)** los programas a desarrollar en la zona (asumiendo las directrices provinciales y autonómicas); **b)** la concreción de estos programas en cada uno de los centros (previo consenso en reunión con la Comisión de Coordinación Pedagógica), este documento de concreción forma parte del Plan Anual del Centro; **c)** los horarios de cada uno de los profesionales y **d)** la previsión de gastos de desplazamiento y dietas. Este Plan Anual es revisado y aprobado por el Equipo Técnico Provincial. Al finalizar cada curso, en reunión en cada centro, se hace valoración del trabajo desarrollado y se inicia la planificación del próximo curso, el acta que se levanta, junto con la valoración del trabajo realizado por el equipo constituyen la Memoria Fin de Curso que se remite, nuevamente, al Equipo Técnico Provincial.

Las **Funciones Específicas**, por perfiles profesionales, se encuentran en la Orden de 23 de julio de 2003. Veamos como se desarrolla el trabajo de cada uno de ellos.

Como se ha indicado anteriormente, cada **Orientador u orientadora (psicólogo o pedagogo)** tiene asignado entre 4 y 6 centros de referencia, en ellos desarrolla las funciones asignadas y, desde el Equipo de Coordinación Pedagógica, procura asesorar sobre aspectos organizativos en cada centro. Cada tres o cuatro años se cambia de centros de referencia. Las funciones asignadas son: asesorar al profesorado en el ajuste de la respuesta pedagógica y la atención a la diversidad; atención educativa directa a alumnado en aspectos cognitivos, afectivos o conductuales; intervención en mediación y regulación de conflictos; coordinar la evaluación psicopedagógica y elaborar el informe y el dictamen de escolarización; prevención de dificultades de aprendizaje; orientación vocacional y profesional; y asesoramiento a familias.

Los **Maestros y maestras logopedas** trabajan, preferentemente, en centros que no poseen logopeda, desarrollando las funciones que se detallan a continuación: atención educativa especializada en dificultades graves del lenguaje oral y escrito; valoración de n.e.e. relacionadas con el lenguaje, colaborando en evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares; e intercambio de experiencia y programas entre los especialistas de la zona.

Con respecto a **Maestras y maestros de compensación educativa** hemos de comentar que este profesional no existe en todos los equipos, su presencia está condicionada a la existencia en la zona de centros con alumnado en situación de déficit social. Asesora a los centros en la toma de medidas para compensar educativamente al este alumnado y sirve de puente de unión con los servicios sociales de la comunidad y con las familias. Concretamente las funciones asignadas son: participar en el diseño y aplicación de programas de compensación; intervención en el proceso de escolarización y seguimiento de alumnado



con n.e.e. por déficit social; intervención control y seguimiento del absentismo: asistencia a las Comisiones de absentismo y trabajo coordinado con los Servicios Sociales de los Ayuntamientos.

El perfil profesional de **Médico** existe en prácticamente todos los equipos. Originariamente tenían función de rehabilitación motórica, pero progresivamente han derivado a tareas de valoración y asesoramiento en déficit motóricos así como desarrollo de programas de educación para la salud. La orden de 23 de julio les asigna las funciones de atención educativa especializada al alumnado con discapacidad motórica; participar en la evaluación psicopedagógica y adaptaciones curriculares; promover programas de educación para la salud; seguimiento del alumnado de Educación Infantil para prevención problemas de salud con incidencia en dificultades de aprendizaje.

La presencia de **Trabajadores Sociales** es casi simbólica en los Equipos de Orientación Educativa, el trabajo de estos profesionales se desarrolla en ámbito provincial. Las funciones y tareas varían de una provincia a otra, a nivel normativo tienen asignadas las siguientes: intervención socioeducativa con alumnado con dificultades de integración escolar y social; aportar información a equipos sobre situaciones sociales individuales y recursos; intervenciones con familias; y colaborar con la evaluación psicopedagógica con aportaciones de carácter social

Los **problemas** que encuentran los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa son de índole muy variada. Uno de los más importantes, ya que condiciona el trabajo y la eficacia, está relacionado con lo extenso de la zona de influencia y el elevado número de centros a atender; en la práctica se hace casi imposible trabajar por programas y ser auténticos asesores/dinamizadores de los centros, es muy difícil integrarse en la dinámica de trabajo de un centro si la presencia difícilmente es semanal. Otro rango de problemas está relacionado con la falta de un "currículum de orientación", la no existencia de unos programas comunes de trabajo, programas que han de estar concebidos, en su mayoría, como programas de acción tutorial de los centros y en los que se vean implicados los profesionales de los equipos. Este currículum de orientación daría unicidad y continuidad al trabajo de los diferentes equipos en los centros y facilitaría la asunción de la orientación por el profesorado ordinario. Esta falta de "cultura de orientación" en el profesorado es otro de los problemas que encontramos, los centros entienden que somos los orientadores quienes les llevamos trabajo, especialmente cuando planteamos actuaciones de carácter preventivo. La concepción remedial y no preventiva de nuestra intervención es otro hándicap, especialmente importante en la intervención de logopedas y médicos.

En el plano laboral se está pendiente una nueva zonificación que adaptaría la actual distribución de los equipos a la nueva situación demográfica y posibilitaría el traslado de profesionales que llevan muchos años esperando poder acercarse a localidades personalmente más apetecibles o acceder a destino definitivo en los equipos. Tras esta zonificación se espera una nueva RPT (Relación de Puestos de Trabajo) de los equipos y la posibilidad de oferta normalizada en concurso general de traslados. Otro problema sin resolver es el paso de los maestros y maestras, licenciados en psicología o pedagogía que tienen destino

definitivo en los equipos, al cuerpo de Secundaria, especialidad psicología y pedagogía; la Consejería ha convocado un proceso extraordinario de acceso, ya se ha realizado y están pendiente de resolver algunos problemas legales. Tras este proceso existiría total permeabilidad en el acceso, por concurso general de traslados, a plazas de orientador u orientadora en equipo o en departamento de instituto; esta permeabilidad entendemos que ha de ser profesionalmente muy positiva, ya que la experiencia de trabajo en ámbitos tan distintos como el centro y la zona aportaría una mayor comprensión de la función orientadora.

En general es más el grado de aceptación por parte del profesorado que el de satisfacción profesional por parte de los propios profesionales de los equipos. La multiplicidad de funciones y la falta de tiempo para trabajar sistemáticamente en los centros hacen que no se consigan los resultados esperados y deseados. El trabajo de mayor implicación en los centros nos ha llevado a esta mayor insatisfacción, ya que estamos viendo la posibilidad de ser auténticos elementos de calidad en los centros y aspectos organizativos de éstos y el escaso número de profesionales en los equipos lo están impidiendo.

En un futuro próximo esperamos que nuestra administración educativa andaluza cierre el proceso de regulación normativa (zonificación y regulación del acceso mediante concurso general de traslados) lo que supondría una mejora laboral importante; la nueva zonificación se está planificando la con una previsión de ratio de 4 centros por orientador, disminuyendo ésta en zonas de compensación educativa o en zonas rurales y contando con la generalización del resto de profesionales.

El paso importante hacia lo que tanto se demanda de un "currículum de orientación" que unifique y optimice intervenciones se está abordando desde los diferentes Equipos Técnicos, ante la reticencia de los servicios centrales de Administración a realizarlo.

Referències bibliogràfiques:

Marc legislatiu

Decreto 213/95, de 12 de septiembre por el que se regulan los Equipos de Orientación Educativa (BOJA del 29 de noviembre)

Decreto 39/2003, de 18 de febrero, por el que se regula la provisión de puestos de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa adscritos al personal docente y se establecen las funciones de los coordinadores provinciales de área de los Equipos Técnicos Provinciales. (BOJA del 21 de febrero)

Orden de 23 de julio de 2003, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa (BOJA del 13 de agosto)

Adreces d'interés

<http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/granada/Websoe/>

<http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/proa/>

<http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/cordoba/eoe/>

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/malaga/OED/>

Correspondencia amb l'autor:

Juan de Dios Fernández Gálvez,
Orientador, Equipos de Orientación Educativa,
Granada. Edificio Salvador Allende, 1. 18230
ATARFE. Granada.
juand.fernandez.ext@juntadeandalucia.es,
juandefg@tiscali.es

ASSOCIACIÓ ASPERGER DE CATALUNYA

C/ Montcada, 8
08349 Cabrera de Mar / Barcelona

Tel. 93 75 00 134
aspergercat@yahoo.es
http://aspergercat.webcindario.com

Àmbit Geogràfic : Catalunya

Nombre d'afectats comptabilitzats fins al moment: 120

L'Associació Asperger de Catalunya es va crear, entre d'altres motius, per promoure el bé comú de les persones afectades per la Síndrome d'Asperger o amb trastorns de l'espectre autista.

Actualment, la Síndrome d'Asperger és un trastorn molt poc conegut i que afecta un elevat nombre de nens/es i adults.

Alguns dels afectats han trigat entre 7 i 9 anys a tenir un diagnòstic encertat.

Els objectius de l'Associació són:

1. Proporcionar als afectats l'oportunitat de poder treballar les mancances socials que els comporta, de manera que tinguin l'oportunitat d'integrar-se a la societat a través de:

- esplai
- centre de trobada per a adolescents i adults

2. Assessorament i formació als pares i familiars.

El fet d'haver estat anys sense un diagnòstic correcte i no haver tingut cap tipus de suport ha comportat als pares depressions, pors i desconfiança.

Mitjançant un assessorament i una formació, la majoria dels pares accepten i entenen què és el trastorn i com ajudar els seus fills.

3. Formació a professionals de l'ensenyament i del món sanitari.

L'Associació ha dut a terme un Curs de Formació per a Professionals dels EAP.

Els propers 1, 8 i 15 d'octubre es realitzarà un Curs de Formació adreçat a mestres, mestres d'Educació Especial i vetlladors.

Tant important és l'assessorament i la formació dels pares, com la formació de tots aquells professionals que, dia a dia, treballen d'alguna manera amb els afectats.

SÍMPTOMES DE LA SÍNDROME D'ASPERGER

La Síndrome d'Asperger és un trastorn que s'inclou dintre dels trastorns generalitzats del desenvolupament segons el DSM-IV (Manual de Diagnòstic i Estadístic de l'Associació Americana de Psiquiatria, 2000) i la CIE-10.

Els criteris principals per a la seva diagnosi són:

1. L'ALTERACIÓ QUALITATIVA en la INTERACCIÓ SOCIAL que es manifesta per les dificultats en alguns dels següents comportaments:

- a. Comportaments no verbals utilitzats durant la interacció, com ara mirar als ulls, somriure social, expressions facials, etc.
- b. Dificultats per desenvolupar relacions amb els nens/es de la seva edat.
- c. Dificultats per gaudir de manera espontània i recíproca dels interessos i experiències plaents dels altres.
- d. Dificultats per la reciprocitat socioemocional.

2. Patrons de comportaments, interessos i activitats amb tendència a la repetició, restricció i estereotipats que impliquen:

- a. Preocupació absorbent per un tema.
- b. Adhesió a rutines o rituals que interfereixen en el dia a dia.
- c. Manierismes motors i/o estereotipats.
- d. Preocupació persistent per part dels objectes.

3. Cal que no hi hagi retard del llenguatge ni pel que fa a l'adquisició de paraules (abans dels 24 mesos) ni de frases (abans dels 33 mesos).

4. Cal que no existeixi retard cognitiu.

5. No compleix criteris d'esquizofrènia.

La simptomatologia cal que es trobi present abans dels tres anys, tot i que el diagnòstic aparegui més endavant.

ORIGEN

La Síndrome d'Asperger és un trastorn del neurodesenvolupament, essent la causa biològica la teoria principal més acceptada. La prevalència és d'1 de cada 750 nens/es, existint una proporció de 4/1 de nens sobre nenes.

DIAGNÒSTIC

El diagnòstic de la Síndrome d'Asperger, així com dels Trastorns Generalitzats del Desenvolupament, són dels diagnòstics més complexos donada la severitat de la simptomatologia, l'origen primerenc i la importància de conèixer la normalitat a fi i efecte d'entendre, descriure i diferenciar la patologia. Cal que el diagnòstic el realitzi un professional amb experiència i formació dins del tema.

Actualment per al diagnòstic es troba el DSM-IV i CIE-10 com a manuals diagnòstics generals i comuns, tot i que darrerament s'han anat realitzant escales no estandarditzades que descriuen simptomatologia de la Síndrome d'Asperger que poden ser orientatives, però mai no han de servir com a eina definitiva. En el diagnòstic cal incloure l'examen mèdic que està format per: anàlisi cromosòmic, descartar X-Fràgil i, només en els casos necessaris, un electroencefalograma.

TRACTAMENT

La millor intervenció per tractar la Síndrome d'Asperger consisteix en:

- 1.** Detecció primerenca de les dificultats, no tant per donar una etiqueta al nen/a, sinó per a treballar amb la simptomatologia i evitar estigmatització envers els seus companys.
- 2.** Maneig conductual per a treballar les diferents àrees d'afectació:
 - a. Àrea social
 - b. Àrea del joc restringit
 - c. Àrea conductual restrictiva i repetitiva.
- 3.** Formació a pares en el trastorn i el seu maneig.
- 4.** Valoració farmacològica en els casos que sigui necessari.

Sobretot per part dels significatius, comprensió i actuació coherent i consistent.



Butlleta de subscripció
Dades personals

Cognoms _____ Nom _____
Adreça _____
Població _____ CP _____ Tel. _____ e-mail: _____

Se subscriu a *Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*. L'abonament és anual i es farà per domiciliació bancària.

Preu subscripció 2005: 12 € corresponen als números 13,14,15. Si esteu interessats/des en números anteriors, el preu unitari de la revista és de 4'30 €

Vull rebre el/s número/s.....

.....
Butlleta de domiciliació bancària

Nom i cognoms del titular _____ NIF _____

Entitat _____

Agència _____

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: ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA. C/ Collserola, 89. 08290 CERDANYOLA
Per qualsevol consulta e-mail ambitsacepap@hotmail.com