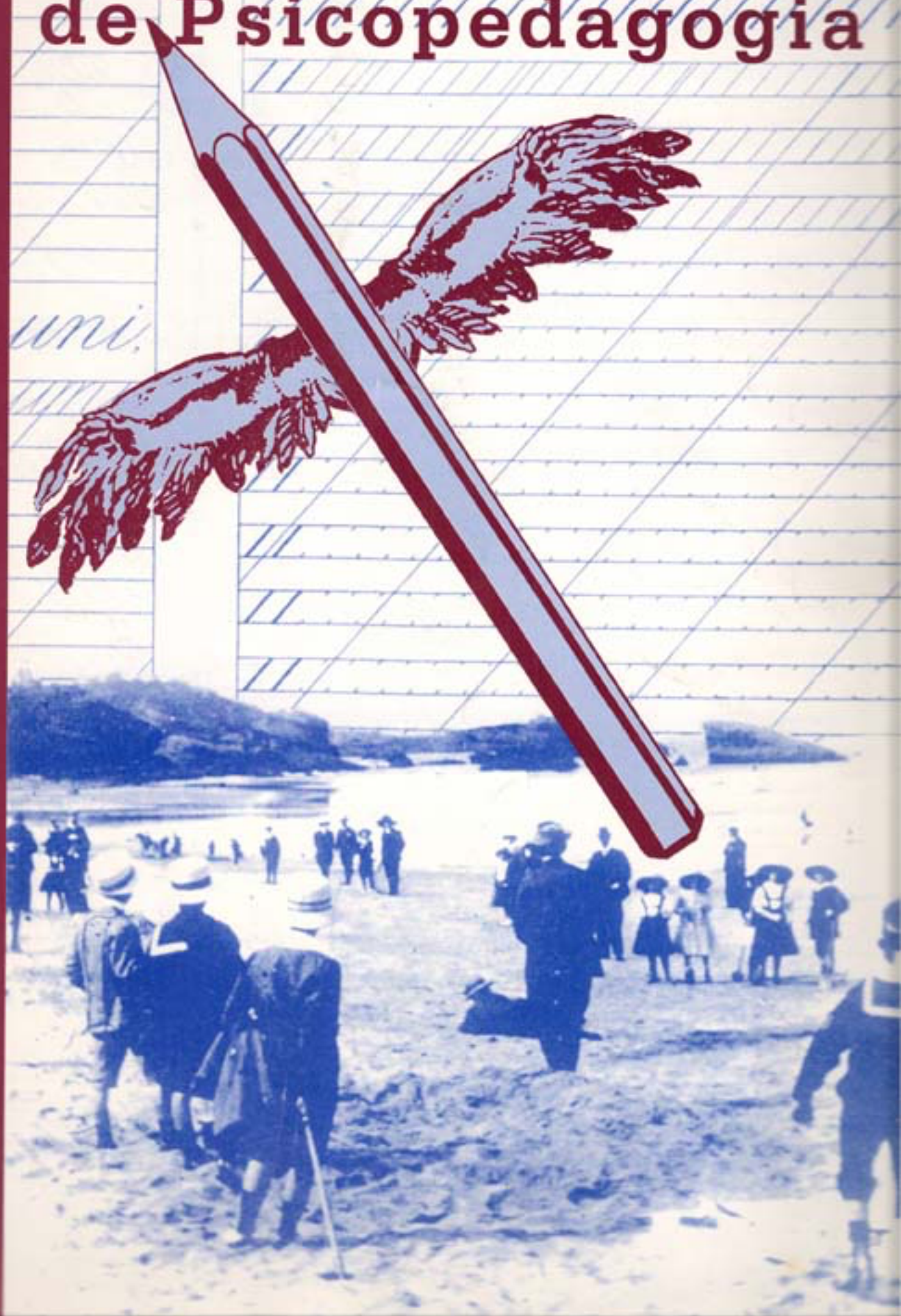


# A

# AMBITOS

EXERCICIO D'ALOS  
ICACION D'OS MISM

## de Psicopedagogia



REVISTA CATALANA DE PSICOPEDAGOGIA I EDUCACIÓ

# 2

JUNY 2001

## 3 EDITORIAL

## NOTÍCIES 4

d'Ensenyament i Cultura

## 9 ENTREVISTA

César Coll

## ARTICLES 13

de psicopedagogia i educació

**La distribució de l'assessorament als centres educatius entre els professionals d'un EAP**

**L'avaluació psicopedagògica. Concepte, finalitat i marc on es situa**

**L'assessorament als centres en el disseny i experimentació de projectes didàctics: estudi d'un cas**

**Ajudant a que els processos de dol siguin «saludables»**

El dia després

## 26 LLIBRES

## GUIA LÚDICA 28

**La Noguera, una comarca per descobrir**

**Edita: Associació Catalana de Professionals dels EAP (ACPEAP)**

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

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

**Coordinació:** Joan Serra Capallera  
**Consell de redacció:** Joan Agelet Profitós,  
Carme Gisbert Ochoa, Dolors Gispert Sala

**Disseny i maquetació:** Marina Vilalta  
**Portada:** Quim Domene  
**Il·lustracions:** Winsor McCay, Hergé  
**Impressió:** Impremta Aubert - OLOT  
**Dipòsit legal:** GI-77-2001

Preu: 500 PTA

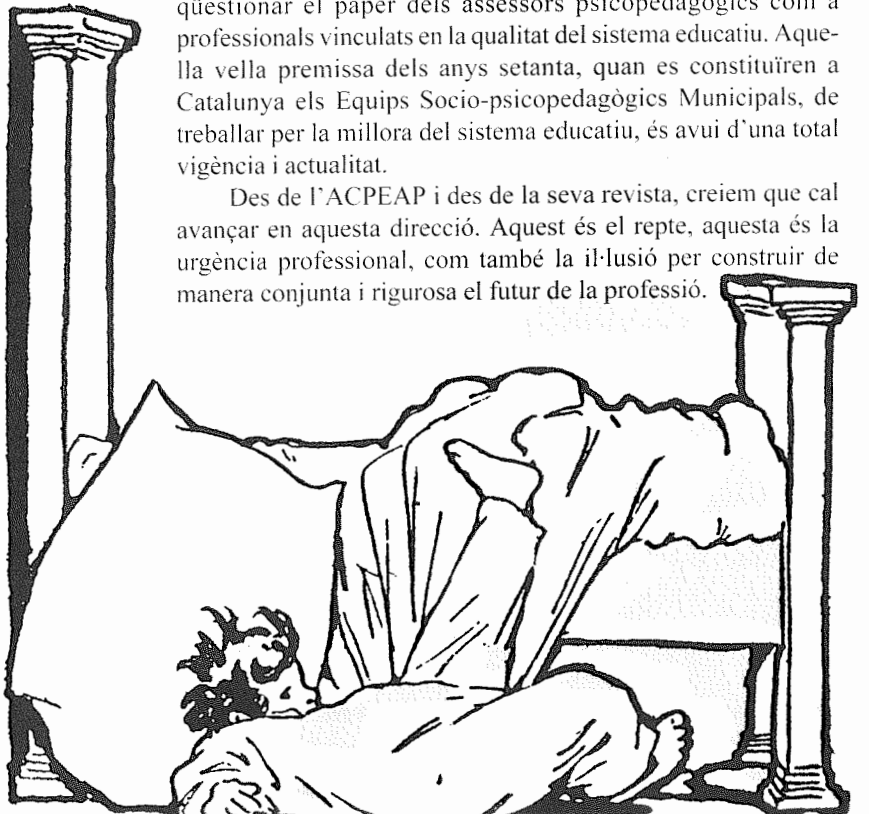
## PER UN DEBAT AMPLI I RIGURÓS SOBRE EL PRESENT I EL FUTUR DE LA INTERVENCIÓ PSICOPEDAGÒGICA A CATALUNYA

Aquest 22 de juny, l'actual junta de l'ASSOCIACIÓ CATALANA DE PROFESSIONALS DELS EAP (ACPEAP), presenta al col·lectiu de professionals de la xarxa pública d'assessors psicopedagògics, el primer redactat d'un "Document Marc" en el que s'expliciten i es defineixen, des de la pròpia pràctica professional, els marcs conceptuals, teòrics i pràctics que sustenten la intervenció psicopedagògica en els contextos escolars. Darrera la iniciativa no s'hi amaga la voluntat de donar a conèixer a la comunitat educativa la realitat de la professió, ni la conveniència de posar per escrit un document que faci referència tant als àmbits d'intervenció de l'assessorament psicopedagògic, com les línies bàsiques que el sustenten. És aquesta una peça que ens ha de resultar indispensable per a tots aquells que treballem en els àmbits educatius des de l'assessorament, la intervenció i la formació psicopedagògica.

Aquesta consideració ens ve refrenada també pel fet de que ens trobem en un moment on el debat sobre el futur dels models d'intervenció psicopedagògica pública és quelcom que urgeix realitzar. Documents com els publicats pel Consell Escolar de Catalunya sobre els Serveis Educatius catalans (març de 2001), i en especial en allò que fa referència als Equips d'Assessorament Psicopedagògic, o el redactat per la Federació de Moviments de Renovació Pedagògica sobre l'actual sistema educatiu català i les perspectives de futur (gener de 2001), s'inscriuen dins aquest mateix panorama. Com ho és l'actual redactat del "Pla Director per l'Educació Especial" del Departament d'Ensenyament dins el programa "Educació 2000-2004".

Uns i altres han de servir per a construir un fòrum ampli de debat i reformulació de la professió en el que hi participin tant els professionals dels Equips d'Assessorament, com els psicopedagogs de centre, els mestres i els professors, els centres de formació universitària i la pròpia administració educativa. Les dades publicades aquest mes de juny sobre el fracàs escolar al finalitzar el període obligatori d'escolarització, no fan més que accentuar la urgència de qüestionar el paper dels assessors psicopedagògics com a professionals vinculats en la qualitat del sistema educatiu. Aquella vella premissa dels anys setanta, quan es constituïren a Catalunya els Equips Socio-psicopedagògics Municipals, de treballar per la millora del sistema educatiu, és avui d'una total vigència i actualitat.

Des de l'ACPEAP i des de la seva revista, creiem que cal avançar en aquesta direcció. Aquest és el repte, aquesta és la urgència professional, com també la il·lusió per construir de manera conjunta i rigurosa el futur de la professió.





# NOTÍCIES

## d'Ensenyament i Cultura

### PRESENTACIÓ DE LA REVISTA ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA \*

*Isabel Solé. Universitat de Barcelona.*

No faig retòrica si començo expressant la meua satisfacció per estar aquí, novament entre els professionals dels EAP, i pels motius que justifiquen la meua presència. D'una banda, la celebració de les III Jornades, que en sí mateixes indiquen que l'Associació va endavant i fa la seva feina. D'altra banda, el fet de que aquestes Jornades són especials: a més de constituir punt de trobada per escoltar, per reflexionar conjuntament al voltant del treball quotidià, per intercanviar experiències i per posar noves fites a assolir, les III Jornades constitueixen el context en que es presenta en societat Àmbits de Psicopedagogia, la vostra revista.

En la vida de les persones, de les institucions i dels col·lectius hi ha fets i esdeveniments que constitueixen la quotidianitat, que són previsibles, el que toca, la rutina. I n'hi ha d'altres que són veritablement extraordinaris, que estableixen, en certa manera un abans i un després encara que no suposin ruptura, sinó continuïtat i progrés. Per l'Associació, pels professionals de la intervenció psicopedagògica i per l'espai professional de la psicopedagogia, Àmbits... constitueix un d'aquests fets singulars; és alhora la concreció d'una trajectòria, uns objectius, un treball i també –per què no dir-ho?– d'un somni, i, simultàniament, la projecció cap endavant de la feina feta, un impuls que neix per provocar d'altres impulsos, una tasca que tot just ara comença. En aquest sentit, Àmbits... és una aposta pel futur de la intervenció psicopedagògica, una indiscutible per a un ensenyament de qualitat.

Àmbits... neix amb vocació d'esdevenir un espai multifuncional: un espai de reflexió i d'anàlisi de la pràctica, un escenari interdisciplinari de comunicació, diàleg i construcció conjunta. Vol ser un procés compartit on el discurs teòric pugui conviure confortablement amb la pràctica professional, i on el debat creï cultura. Aquests propòsits, que he transcrit gairebé literalment de l'editorial fundacional de la revista, reflecteixen fidelment el que Àmbits... vol i ha de ser: una eina per fer avançar l'espai professional de la psicopedagogia, per fer avançar els coneixements d'aquells que l'ocupen i dels qui ens hi acostem amb finalitats docents, formatives o simplement perquè ens interessa. La convivència entre la teoria i la pràctica, la construcció conjunta, la interdisciplinarietat, el diàleg, tots aquests conceptes que expressen allò que es pretén que Àmbits... potenciï, serveixen també

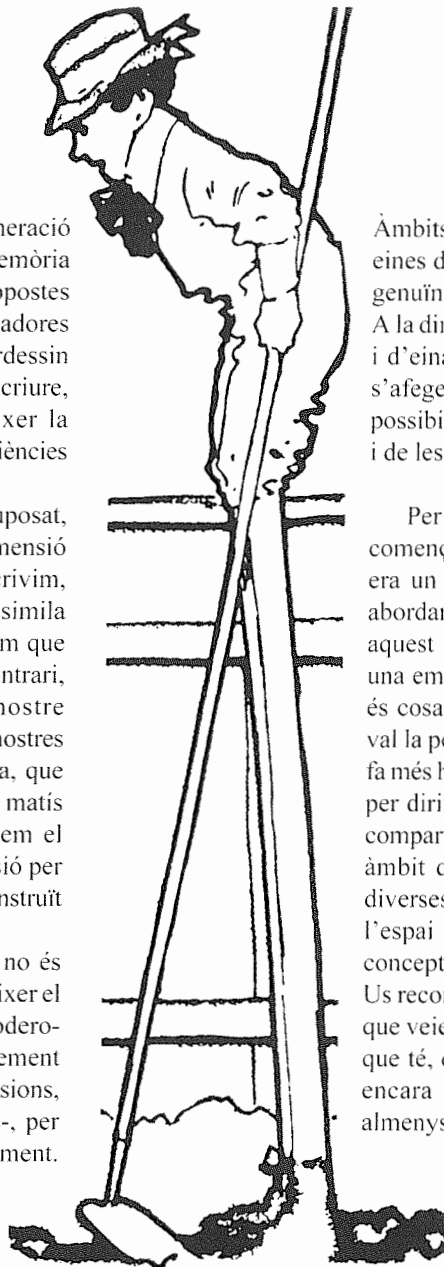
per a caracteritzar, en bona part, els camins, no sempre lineals, que ha anat prenent la intervenció psicopedagògica i la seva configuració actual.

No sé si es tracta d'una felicitat casualitat o d'una estratègia intencional, però a més Àmbits... veu la llum en unes Jornades en que s'analitza la dimensió col·laborativa, de treball conjunt, inherent a la tasca psicopedagògica. Entenc que una de les finalitats de la revista ha de ser justament aquesta: estimular la col·laboració de tots aquells que d'una manera o una altra convergem en l'espai professional de la psicopedagogia –i més en general, en l'espai socioeducatiu-. Col·laborar requereix coneixement mutu, i és evident que una publicació com aquesta pot facilitar la interlocució de professionals diversos, procedents d'àmbits disciplinaris diferents.

En un altre sentit, i de forma complementària al que acabo de dir, Àmbits... és també una eina que contribueix a consolidar la identitat professional, i que permet projectar-la socialment més enllà dels límits de la pròpia professió. Explicant i mostrant allò que forma part de l'àmbit professional, donant-lo a conèixer com el que és, un espai complex on convergeixen professionals formats en tradicions diverses i que presenta evidents interseccions amb d'altres espais professionals, Àmbits... farà, per dir-ho així, pedagogia. Les professions vinculades a l'ajuda, a la consulta i a l'assessorament, són sovint difícils d'explicar i més difícils d'entendre, i tanmateix és necessari esforçar-se per assegurar una definició progressivament compartida d'allò que impliquen.

Només pels aspectes que acabo d'esmentar ja es justificaria l'esforç de fer una revista que, com aquesta, a més, es proposa de sortir tres cops l'any i que es compromet, a través de les seves diverses seccions, a ser un mitjancer entre els professionals, la societat i el coneixement. Però a més, hi ha una característica que malgrat que resulta òbvia, mereix, des del meu punt de vista, alguns comentaris. Àmbits... és, en la seva realització final, un producte escrit per a ser llegit, i en la seva elaboració, un procés continuat i recurrent de lectura i escriptura. L'escriptura, com ens recorden alguns savis, apareix com un instrument per alliberar la memòria de les persones de càrregues excessives, per anar més enllà de les seves limitacions, i també per fixar, per deixar constància de fets, d'intercanvis, transaccions, històries, invents... que d'altra manera es trobarien sotmeses al caràcter fugaç i volàtil de la transmissió oral. L'escriptura és, en aquest sentit, una autèntica pròtesi, un artefacte cultural que permet conservar i





comunicar d'uns col·lectius a uns altres, d'una generació a la següent, les diferents creacions culturals i la memòria col·lectiva. Moltes vegades hem lamentat que propostes interessants, experiències útils o reflexions provocadores a partir o al voltant del treball psicopedagògic es perdessin o no arribessin als altres. Àmbits... és un espai per escriure, i en aquest sentit, un espai per donar a conèixer la informació, per posar sobre el paper les pròpies experiències i fer-les avinents als altres.

El caràcter instrumental de l'escriptura (i per suposat, de la lectura), no acaba, tanmateix, en aquesta dimensió comunicativa, de "dir" el coneixement. Quan escrivim, afrontem un problema difícil, doncs escriure no s'assimila necessàriament a traduir a llenguatge escrit quelcom que tenim d'antuvi "redactat" en el nostre cap. Ben al contrari, quan hem d'escriure necessitem ordenar el nostre coneixement, polir-lo, fer explícits i convinents els nostres arguments... tots sabem que és una tasca complexa, que sovint acaba amb la reformulació, l'afinament o el matís d'alguna o algunes de les idees amb que iniciàvem el procés. Escriure per Àmbits... pot ser una bona ocasió per formalitzar i sintetitzar molt d'aquest coneixement construït al fil de l'actuació pràctica.

Alhora, Àmbits... es fa per ser llegida; i llegir no és només deixar caure la mirada per sobre del full, conèixer el que diuen els altres. Llegir és un dels mitjans més poderosos de què disposem per a contrastar el nostre coneixement amb el dels altres, per obrir la nostra ment a d'altres visions, per debatre –amb l'autor i amb nosaltres mateixos-, per reconsiderar les nostres raons, per construir coneixement.

Àmbits... és per llegir i és per escriure. I llegir i escriure són eines de transformació del coneixement, en aquest sentit, genuïns instruments psicològics, en termes de Vygotsky. A la dimensió de fixació del coneixement, de comunicació i d'eina de memòria col·lectiva que té la llengua escrita s'afegeix aquesta dimensió d'instrument psicològic que possibilita la reestructuració del coneixement que ja tenim, i de les nostres maneres de conèixer.

Per tot plegat, us felicito i em felicito perquè Àmbits... comença avui, oficialment, un camí que es va iniciar quan era un somni, una necessitat sentida, un repte més per abordar, tot això a la vegada. Amb molta probabilitat, aquest camí no serà sempre de roses. Fer una revista és una empresa àrdua i aconseguir que sigui llegida tampoc és cosa fàcil. Però és en qualsevol cas una empresa que val la pena intentar. La paraula és segurament allò que ens fa més humans: serveix per expressar les nostres emocions, per dirimir els conflictes, per influir-nos mútuament, per compartir, per elaborar i co-elaborar. Àmbits... és també un àmbit de paraula, un espai on tindran presència veus diverses amb la finalitat d'avançar en la consolidació de l'espai professional de la psicopedagogia i del bagatge conceptual de què es nodreix. I res més per la meua part. Us recomano que tingueu la revista entre les vostres mans, que veieu com ha sortit de maca, que sentiu l'olor de nova que té, que us doneu el gust de passar les seves pàgines, encara cruixents, i que disfruteu dels seus continguts almenys tant com jo ho he fet. Felicitats i per molts anys.

\* Aquest text és la transcripció de la presentació de la revista feta per l'autora. III Jornades de Formació de l'ACPEAP. Barcelona, 2001.

## COMPETÈNCIES BÀSIQUES: ANANT A LA MODA

■ **José M<sup>a</sup> Martínez Torrents**

■ **Coordinador del Seminari de Competències Bàsiques**

■ **L**a moda és qui marca la quotidianitat de la nostra societat. Allò que se'n surt de la moda està demodé (no està a la moda). S'ha d'estar "a la moda". S'han d'assumir aquells costums, tics, expressions, etc. que estan de moda, d'altra manera, si no és així, es pot arribar a ser un desplaçat, si no, un incult. La moda arriba també en els ambients culturals –hi ha qui diu que la moda és contracultura-. A l'ensenyament, per què no?, també hi arriba. Hi ha expressions que es "posen de moda": "cultura passiva", "currículum ocult", "bagatge permanent"... per fer referència a allò que els alumnes saben per si sols, sense una actuació directa i/o premeditada de l'acció educativa; i en altres expressions.

Últimament, la moda passa per parlar de "competència bàsica". L'ensenyament ha de tenir un motiu d'existència clar i pragmàtic. Les competències bàsiques volen ser aquest referent. Tot ciutadà ha de saber i poder respondre a l'exigència social de responsabilitat, que se'n deriva de les decisions individuals pròpies. Tot ciutadà ha d'estar en les mateixes condicions mínimes de respondre a l'expectativa social en la que s'ha de moure, i la societat li ha de garantir l'assoliment dels mitjans per poder-ho fer dignament. Les competències bàsiques, en el món de l'ensenyament, fan referència a aquell conjunt de coneixements mínims que l'individu necessita per integrar-se en

igualtat de condicions respecte d'altres individus al seu medi social i de relació, o sigui, a ser competent en el seu entorn. La competència bàsica, garanteix o ha de garantir la igualtat d'oportunitats per a tot ciutadà (sigui quina sigui la seva condició social, racial, religiosa o de sexe) d'aportar a la societat tots els valors que li són inherents com a persona.

En tot aquest context, el Departament d'Ensenyament, i a rel del treball de recerca dut a terme pel Consell Superior d'Avaluació, en el marc de la Fondation des Régions Européennes pour la Recherche en Éducation et en Formation (FREREF) conjuntament amb les comunitats de les Illes Balears i de les Illes Canàries, ha emprés la tasca de voler saber si el ciutadà, en acabar l'ensenyament obligatori, quan se'l considerarà autònom per integrar-se a la vida social, doncs té l'edat (16 anys) per incorporar-se al món laboral o a l'ensenyament post-obligatori (si així ho decideix), té assolides les competències bàsiques que la mateixa societat li demana. Així doncs, es passaran unes proves a tot l'alumnat de Catalunya, en el segon nivell de cicle mitjà, per tal de saber en quina situació es troben els alumnes referent a les competències bàsiques establertes per l'estudi abans mencionat.

Cal preguntar-se si tot respon a una "moguda" de modernitat. Si només és una moda, deixem els més avantguardistes ("els moderns") seguir la moda, ja passarà. Però, i... si a més d'una moda, fos una oportunitat per poder endinsar-nos una mica més en el fet educatiu?, si és així, valdria la pena fer-ho? Endinsar-se voldria dir,

esbrinar un seguit de qüestions que salten enmig de tant rebombori. Les competències bàsiques són les que han de ser? N'hi ha prou en saber quines són les que s'han d'assolir al final de l'ensenyament obligatori? Es pot fer alguna cosa més que fer controls al llarg del procés educatiu? Les competències bàsiques s'assoleixen o es poden assolir només a l'escola?

Aquí a La Garrotxa, hem seguit el pressupòsit que "les competències bàsiques" no són només una "moda", si no l'excusa per aprofundir en l'avaluació del fet educatiu. Tot va sorgir com a continuació del seminari de Caps d'Estudi sobre l'Avaluació Interna de Centres, que es dugué a terme el curs passat, la idea era agafar el tema de les competències bàsiques i intentar respondre algunes d'aquelles preguntes. Així, amb format de seminari dintre del Pla de Formació Permanent del Professorat, i amb el suport del Centre de Recursos de la comarca, iniciarem el curs un grup format pels Caps d'Estudi de totes les escoles de Primària i Secundària de la comarca. Era tot un repte, Primària i Secundària junts per coordinar-se en el treball d'aconseguir l'assoliment de les competències bàsiques.

Les línies a seguir en el seminari anaven dirigides cap a la idea central de que les competències bàsiques havien d'estar assolides al llarg de l'escolarització atenent les característiques psicològiques dels alumnes, i que si es seqüenciava el seu treball sistemàtic, es podia aconseguir la fita de fer dels alumnes ciutadans competents socials. Marcarem els següents punts de treball:

#### **Els nostres objectius:**

1- Consensuar el concepte "Competències Bàsiques".

2- Seqüenciar les competències bàsiques d'acord a les característiques psico-pedagògiques dels alumnes:

**Tram inicial:** assoliment dels hàbits i comportaments individuals i socials per tal d'assegurar l'autonomia davant l'aprenentatge. Període comprès de Parvulari fins al Cicle Inicial.

**Tram mig:** assoliment de les estratègies i procediments per avançar en l'aprenentatge. Període comprès: Cicle Mitjà i Superior de Primària.

**Tram final:** assoliment dels continguts bàsics elementals per disposar d'una autèntica i real autonomia com a individu. Període comprès: l'ESO.

3- Establir les metodologies més adequades per tal d'assegurar l'assoliment de les competències bàsiques d'acord amb els àmbits establerts: Àmbit Matemàtic – Àmbit Lingüístic – Àmbit Tecnològic – Àmbit Social – Àmbit Laboral.

4- Introduir l'avaluació de les competències bàsiques dintre del procés d'avaluació interna del centre. Per cada tram s'elaborarien unes proves per veure com es van assolir les competències, així a 2n de Primària, a 6è de Primària i a 4t d'ESO es passarien aquestes proves.

#### **La nostra manera de treballar:**

**A.** Formació i control: Dos sessions de formació, la primera per consensuar el concepte de competència bàsica, per part de la Sra. Joana Noguera, professora de la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona i responsable de la secció de les competències bàsiques en la Conferència Nacional d'Ensenyament, i la segona per veure la relació de les competències bàsiques i els currículums, a càrrec del Sr. Joan Mateu, inspector d'ensenyament i col·laborador com a tècnic en l'elaboració de les proves de control de les competències bàsiques de Departament d'Ensenyament.

**B.** Treball per grups: Tres grups de treball corresponents a la seqüenciació de les competències bàsiques i atenent a les àrees dels diferents àmbits: llenguatge, matemàtic, techno-científic, cultural i laboral.

**C.** Posada en comú en acabar un cicle de treball dels diferents àmbits.

**D.** Elaboració del material i revisió del mateix.

El seminari no ha acabat amb tot el treball que es proposava a l'inici, hores d'ara, estem en el punt de tenir més o menys relacionat el currículum amb les competències bàsiques de cada tram. Per ser només una moda, el treball que ens està portant i les coses que anem descobrint.

## **REFLEXIONS ENTORN AL TEMA DE LA IDENTIFICACIÓ, AVALUACIÓ I ESCOLARITZACIÓ DELS ALUMNES AMB NECESSITATS EDUCATIVES ESPECIALS. El paper dels EAP en aquest procés: l'elaboració de dictàmens d'escolarització**

*La Junta Directiva de l'Associació Catalana de Professionals d'EAP (ACPEAP)*

*Març del 2001*

**E**ntre les funcions assignades als EAP des de l'inici de la seva activitat professional hi figuren aquelles vinculades a la valoració i seguiment dels alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents (Ordre de 20 de maig de 1983 per la qual es regula la intervenció psicopedagògica als centres escolars i es creen el Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica).

A partir del decret 117/84 sobre l'ordenació de l'Educació Especial per a la seva integració en el sistema educatiu ordinari, es comença a parlar de la integració dels alumnes amb necessitats educatives especials greus i permanents (n.e.e.) al sistema ordinari i es faculta als EAP la redacció de dictàmens d'escolarització en els que s'identifiquin i es valorin les necessitats educatives i de suport personal i escolar dels alumnes amb n.e.e. greus i permanents, tot preveient la seva escolarització en un centre ordinari, en un centre d'educació especial, o bé compartint l'escolarització entre els dos centres. Des d'una perspectiva d'identificació, valoració i resposta centrada no ja solament en la discapacitat sinó en les necessitats

educatives dels alumnes i en l'adequació i ajust de la resposta a aquestes necessitats, els dictàmens d'escolarització han estat i són encara avui, el primer instrument que permet a les famílies i als professionals individualitzar els alumnes i les necessitats en relació a la resposta educativa que cal donar-los per a poder-los ajudar a desenvolupar al màxim les seves capacitats.

Durant aquests darrers vint anys de treball dels EAP als centres públics d'Infantil i Primària, s'ha afavorit que la integració dels alumnes amb n.e.e. greus i permanents fos una realitat als centres públics, amb l'esforç de tots: pares, mestres tutors, mestres d'educació especial, i professionals dels EAP. Aquests centres han fet un esforç incorporant aquests alumnes a la vida de l'escola i a l'aprenentatge escolar. Moltes famílies i centres escolars poden aportar experiències positives en aquest sentit.

Per als centres, l'atenció d'aquests alumnes implica actuacions diverses: necessitat d'elaborar una adaptació curricular individualitzada, necessitat d'atenció continuada al llarg de l'escolaritat del mestre de suport per l'educació especial, necessitat de que els mestres es

coordinin amb serveis externs a l'escola (psicoteràpia, logopèdia, serveis socials...), necessitat de seguiment de l'EAP, necessitat de tenir una cura especial en la relació amb la família d'aquest alumne,....

D'altra banda, i per raons diverses, hem vist com en una gran majoria dels centres concertats sostinguts amb fons públics no s'aplicaven els criteris d'integració d'alumnes amb n.e.e. greus i permanents. Aquesta situació, encara que d'una manera molt tímida, s'està corregint aquests darrers anys. Val a dir, però, que en certs casos, fins i tot han dut a terme actuacions per desencoratjar les famílies d'aquests alumnes en el moment de preinscriure'ls en el seu centre.

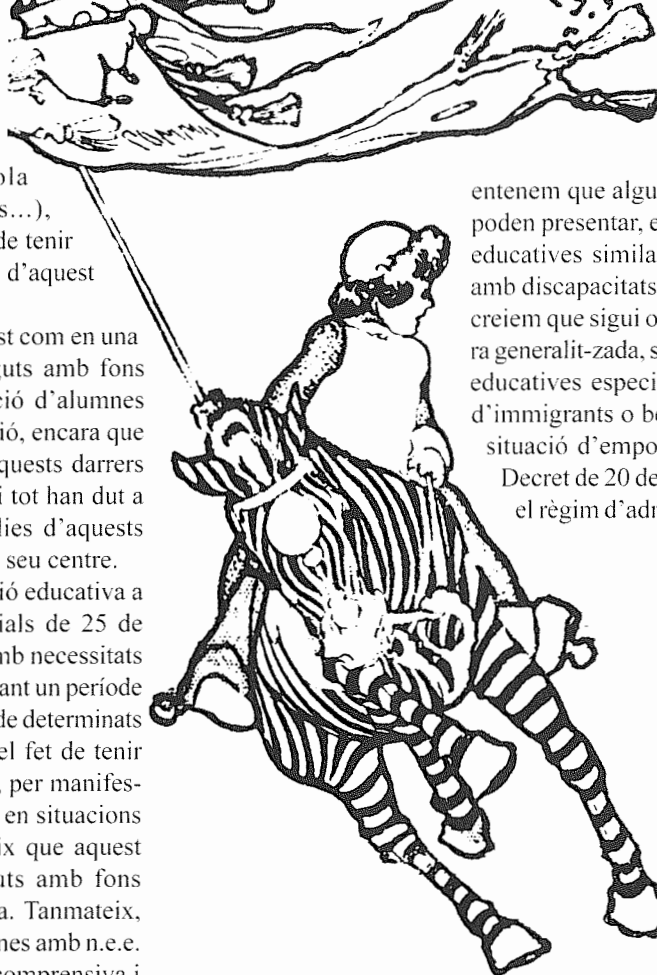
Amb la publicació del decret sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials de 25 de novembre del 1997 s'afirma que "l'alumnat amb necessitats educatives especials és aquell que requereix durant un període de la seva escolarització o al llarg de la mateixa de determinats suports i atencions educatives específiques pel fet de tenir discapacitats motrius, psíquiques o sensorials, per manifestar trastorns greus de conducta o per trobar-se en situacions socials o culturals desfavorides" i s'estableix que aquest alumnat s'escolaritzarà en centres sostinguts amb fons públics, mantenint una distribució equilibrada. Tanmateix, es continua apostant per la integració dels alumnes amb n.e.e. als centres ordinaris, apostant per una escola comprensiva i oberta a la diversitat i a les necessitats educatives de tot l'alumnat.

En aquest mateix decret, s'especifica, tot i haver parlat de tres tipologies diferenciades d'alumnes, l'elaboració d'un dictamen d'escolarització de caràcter personal només per a l'alumnat amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats psíquiques, motrius i sensorials.

En un principi, i abans del decret del 1996, el fet de tenir un alumne, que des de l'EAP es considerava que tenia necessitats educatives especials, comptava com a dos alumnes a efectes de recompte del total d'alumnes del grup. Aquest aspecte es va replantejar i, al cap d'un temps, es va considerar que tots els alumnes ocupaven només una plaça escolar, i es reservava, a cada grup, dues places per alumnes amb necessitats educatives especials.

La diversa realitat social, geogràfica i escolar de Catalunya porta a vincular, a partir del decret d'admissió d'alumnes del 1996 (decret 72 de 1996) el terme d'alumnes amb n.e.e. en el moment de referir-se a la població escolar resultant de la immigració. Es vol així, intentar resoldre el problema que s'estava començant a donar en determinades zones escolars de concentració d'aquests alumnes quasi de manera exclusiva en els centres públics. És en aquest moment que es comença a veure la necessitat d'elaborar un informe tècnic de necessitats educatives derivades de situacions socials o culturals desfavorides, per a identificar les necessitats d'aquest alumnat, proposant-se un model d'informe que incloïa dades relatives a la situació familiar, laboral i econòmica de la família. Ni en el seu moment, ni actualment, però, queden registrades en cap apartat les possibles necessitats educatives d'aquests alumnes.

Malgrat l'aportació d'aquest segon document en la identificació de les necessitats educatives dels alumnes, a la pràctica s'està produint un important solapament terminològic i conceptual en quedar referit tant en el dictamen d'escolarització com en l'informe tècnic a les necessitats educatives especials. Des del nostre àmbit professional,



entenem que alguns d'aquests alumnes (però no tots) poden presentar, en determinats moments, necessitats educatives similars a les que presenten els alumnes amb discapacitats psíquica, física o sensorial, però no creiem que sigui operatiu ni clarificador que de manera generalitzada, s'utilitzi també el terme de necessitats educatives especials per a identificar l'alumnat fills d'immigrants o bé població marginal que viu en una situació d'empobriment cultural. I més quan en el Decret de 20 de febrer del 2001, pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnes als centres docents

sostinguts amb fons públics, preveu que a cada grup classe es poden reservar quatre places per alumnes amb necessitats educatives especials.

És a partir d'aquests arguments que creiem important fer les següents consideracions:

- **la normativa actual** porta a una gran confusió a tots els col·lectius professionals (mestres, psicopedagogs, professors), a les famílies i a tota la societat en general per l'ús erroni que s'està

fent dels termes i dels conceptes. Una prova d'aquesta confusió és la manera com s'està tractant a la premsa escrita aquest tema, identificant sempre el terme d'alumnes amb necessitats educatives especials amb l'alumnat provinent de famílies immigrants.

- **no és lògic pretendre** que a un mateix grup hi pugui haver quatre alumnes amb necessitats educatives especials, en el sentit real d'aquest terme, tal com fins ara s'ha entès des dels EAP i d'altres col·lectius professionals. Aquesta és una xifra absolutament inadequada per a que un professional de l'ensenyament, tant de les etapes d'infantil, primària o secundària, pugui tirar endavant tot un grup d'alumnes amb les seves particularitats, més quatre alumnes amb necessitats educatives especials.

- **la integració d'alumnes amb necessitats educatives especials** als centres, a més de la voluntat dels professionals (tant mestres i professors com psicopedagogs) que en molts casos ja ho han demostrat abastament, requereix de manera més general la dotació de recursos humans que ho facin possible. No ens podem imaginar una aula amb 25 alumnes, dels quals quatre tenen necessitats educatives, amb un sol mestre tutor, amb un mestre d'educació especial que cal compartir amb sort amb vuit grups més (en els cas dels CEIP) i amb un psicopedagog de l'EAP que, possiblement hi anirà un cop a la setmana, compartint el seu temps amb el seguiment d'altres alumnes de l'escola. Aquesta problemàtica és encara més complexa a l'etapa de secundària.

- **la integració d'alumnes amb n.e.e.** amb aquestes condicions pot contribuir a augmentar el desànim i la sensació de fracàs de tots els professionals, a més de ser un engany per a l'alumnat i les seves famílies.

En el sentit d'aquestes consideracions creiem que caldria:

- **La clarificació en l'ús** del concepte de necessitats educatives especials en la normativa actual. Creiem que cal utilitzar aquest terme per als alumnes que tenen necessitats educatives especials, sigui per la causa que sigui, segons contempla ja el Decret del 1997 sobre l'atenció educativa a l'alumnat amb necessitats educatives especials. Pensem que és necessari i urgent trobar un nou terme que permeti identificar les necessitats dels alumnes que provenen de situacions socials o culturals desfavorides. També pensem que pot haver-hi alumnes que tinguin necessitats educatives especials de caràcter temporal.

- **Tant els alumnes amb necessitats educatives especials amb**



discapacitat com els alumnes que provenen de situacions socials o culturals desfavorides, han de poder ésser escolaritzats de manera equitativa tant en centres públics com concertats sostinguts amb fons públics.

- **A l'hora de reserva de places** caldria diferenciar els dos tipus de places i reservar-ne com a màxim 2 pels alumnes amb necessitats educatives especials.

- **Organitzar les actuacions** de manera que els documents que s'hagin de fer no siguin purament administratius per catalogar i distribuir l'alumnat, sinó que tinguin un objectiu d'orientació psicopedagògica i social i que es pugui fer un seguiment acurat de

les situacions socials i psicopedagògiques que resultin necessàries.

- **Arbitrar els recursos** i el procediment per tal que el procés d'avaluació i d'identificació de les necessitats educatives especials es pugui fer amb un temps raonable i amb els professionals necessaris. Cal recordar que no tots els EAP tenen treballador/a social i que la plantilla dels psicopedagogs no ha crescut amb la proporció de les demandes d'informes que genera actualment l'administració educativa.

- **Arbitrar les mesures** perquè les instruccions que es donen als EAP siguin al màxim de clares i coherents en tot el territori de Catalunya, tot deixant el marge que es consideri convenient per adaptar-se a les particularitats dels diferents territoris.

## NOTES SOBRE LA IMPUGNACIÓ DEL DECRET D'ADMISSIÓ D'ALUMNES

*Juanjo Falcó i Montserrat  
Advocat d'USTEC-STEs*

**F**inalment, el Departament d'Ensenyament ha publicat el Decret 56/2001, de 20 de febrer, pel qual s'estableix el règim d'admissió d'alumnes als centres docents sostinguts amb fons públics.

Com és públic i notori, aquest nou Decret només ha estat del gust de les patronals de l'ensenyament privat, mentre que ha suscitat el rebuig de la totalitat de les organitzacions sindicals, així com d'altres organitzacions i institucions del món educatiu. Fins i tot, el Consell Escolar de Catalunya va proposar, sense èxit, introduir diversos canvis; el Síndic de Greuges també va fer públiques les seves crítiques.

Amb tot això, el Departament ha frustrat les expectatives que s'havien generat entre una bona part de la comunitat educativa per assolir, mitjançant el nou Decret, un procés d'escolarització més transparent i equitatiu.

Segons el parer d'USTEC-STEs, en alguns punts el nou Decret és molt negatiu i agreuja, fins i tot, la situació precedent regulada per l'anterior normativa d'admissió d'alumnes. Per aquest motiu, i un cop fracassades les vies de negociació amb el Departament, es va decidir impugnar davant del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya el Decret en relació amb els articles 4.2 i 13 i la Disposició Addicional Segona.

El recurs, que ja ha estat admès a tràmit pel Tribunal Superior, es fonamenta en la no conformitat a Dret dels articles 4.2 i 13 i de la Disposició Addicional Segona del Decret, per vulneració de la Disposició Addicional Segona de la Llei 9/1995, de 20 de novembre, coneguda com LOPEGCD, de diversos articles del Reial Decret 1004/1991, de 14 de juny, i de la Disposició Addicional Tercera de la LOGSE.

Respecte dels citats articles 4.2 i 13, mitjançant els quals es regula l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials, considerem que vulneren la Disposició Addicional Segona de la Llei 9/1995, perquè, contràriament al que disposa la citada Llei, no s'estableixen els límits màxims d'aquest alumnat per aula, com tampoc els criteris per assolir una proporció igual d'aquests nois i noies en els centres docents sostinguts amb fons públics de cada zona.

Igualment, considerem que es vulneren diversos articles del R.D. 1004/1991, de 14 de juny (13.3, 21.3 i 27.3) donat que no es determina el número màxim d'alumnes per a les unitats autoritzades per a integrar nens i nenes amb necessitats educatives especials.

En definitiva, considerem que el nou Decret del Departament vulnera la normativa bàsica referent a l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials, la qual imposa al Departament l'obligació de regular l'adequació de les ràtios màximes d'alumnes per aula previstes amb caràcter general per la LOGSE i el R.D. 1004/1991, de 14 de Juny, respecte de les especials condicions d'aquests

nois i noies, amb la finalitat d'aconseguir una adequada atenció d'aquest alumnat amb els criteris bàsics continguts a la Disposició Addicional Segona de la LOPEGCDE.

Pel que fa a la impugnació de la Disposició Addicional Segona del nou Decret, que permet la possibilitat d'incrementar en un màxim d'un 10% les ràtios màximes fixades legal i reglamentàriament per normes de caràcter bàsic, considerem que vulnera la Disposició Addicional Tercera de la LOGSE i els articles del R.D. 1004/1991 en els quals s'estableixen les ràtios màximes d'alumnes per aula per als diversos nivells educatius. En aquest sentit, entenem que el Departament no pot regular unes ràtios màximes que ultrapassin les que ja estan fixades amb caràcter bàsic. A més, i donat que un dels motius que preveu el Departament per al citat increment és l'escolarització d'alumnes amb necessitats educatives especials, considerem que es vulnera també la Disposició Addicional Segona de la Llei 9/1995, així com els articles del R.D. 1004/1991, mitjançant els quals s'estableixen els criteris d'escolarització d'aquest alumnat.

Donat que l'increment de les ràtios màximes previst pel nou Decret pot tenir efectes negatius en l'actual procés de preinscripció i matriculació, en l'escrit d'interposició del recurs es demana la suspensió cautelar de la Disposició Addicional Segona, de manera que aquests processos es facin sense superar les ràtios d'alumnes per aula que estableixen la LOGSE i el R.D. 1004/1991. Cal tenir en compte, respecte d'això, que en moltes escoles i instituts el nombre final de línies dependrà de l'aplicació o la suspensió d'aquesta Disposició Addicional Segona. Així, i en el cas que si s'apliqui el Decret, es podran tancar els grups de primària a 27 o 28 alumnes i els d'ESO a 33. En canvi, si es suspèn cautelarment la possibilitat de l'increment de les ràtios màxims, aquests grups s'hauran de tancar a 25 i 30, respectivament.

Finalment, cal dir que la possibilitat d'incrementar les ràtios màximes legalment fixades és una vella demanda de les patronals de l'ensenyament privat per tal d'augmentar el nombre d'alumnes dels seus centres i, correlativament, d'augmentar els ingressos per la via de les quotes que per diversos conceptes s'abonen en els centres privats concertats. Igualment, aquest increment permet al Departament reduir les línies als centres públics en els casos d'unitats que ultrapassin en dos o tres alumnes les ràtios màximes fixades per la LOGSE i el R.D. 1.004/1991, donat que en lloc d'obrir una segona línia mantenen una de sola amb la ràtio incrementada. Per tot això, considerem fonamental el respecte dels nombres màxims d'alumnes per aula que estan fixats amb caràcter bàsic per a totes les Administracions educatives. En aquest sentit, cal recordar que la LOGSE considera l'establiment d'aquests nombres màxims com a un dels elements definitoris de la qualitat del sistema educatiu.

# ENTREVISTA

a César Coll

## UN FACTOR DE QUALITAT DEL SISTEMA EDUCATIU

*Manel Seguer Caballé, EAP de Sant Boi de Llobregat*

**Manel Seguer.-** Seria una obvietat als que ens movem en aquest "negoci" presentar en César Coll. Però el que potser molts companys no saben és que vas participar, d'una forma molt clara, en els inicis del Equip, en el que serien els Serveis d'Assessorament lligats a l'Administració, en concret, a l'Administració Local. Quin record tens d'aquella experiència?

**César Coll.-** La veritat és que ja fa molts anys no? Fa vint anys. Jo feia poc que havia tornat de Ginebra i va ser quan em vaig fer càrrec de l'assignatura de Psicologia de l'Educació i, juntament amb altres companys, vam decidir que no podíem fer una Psicologia de l'Educació deslligada del que era la realitat del món educatiu i del món de les escoles. Llavors vam fer un projecte de creació de Serveis Psicopedagògics que vàrem anar "a vendre" als Ajuntaments sense més preàmbuls. Vam anar a molts Ajuntaments i, al final, n'hi van haver dos que van acceptar la proposta i aquests dos, tu ho saps perfectament, van ser Sant Boi de Llobregat i Sant Just Desvern. El record que guardo és molt bo; encara recordo quan, al principi de la creació del Servei, el primer any o més d'un, fèiem sessions de supervisió o de treball cada setmana.

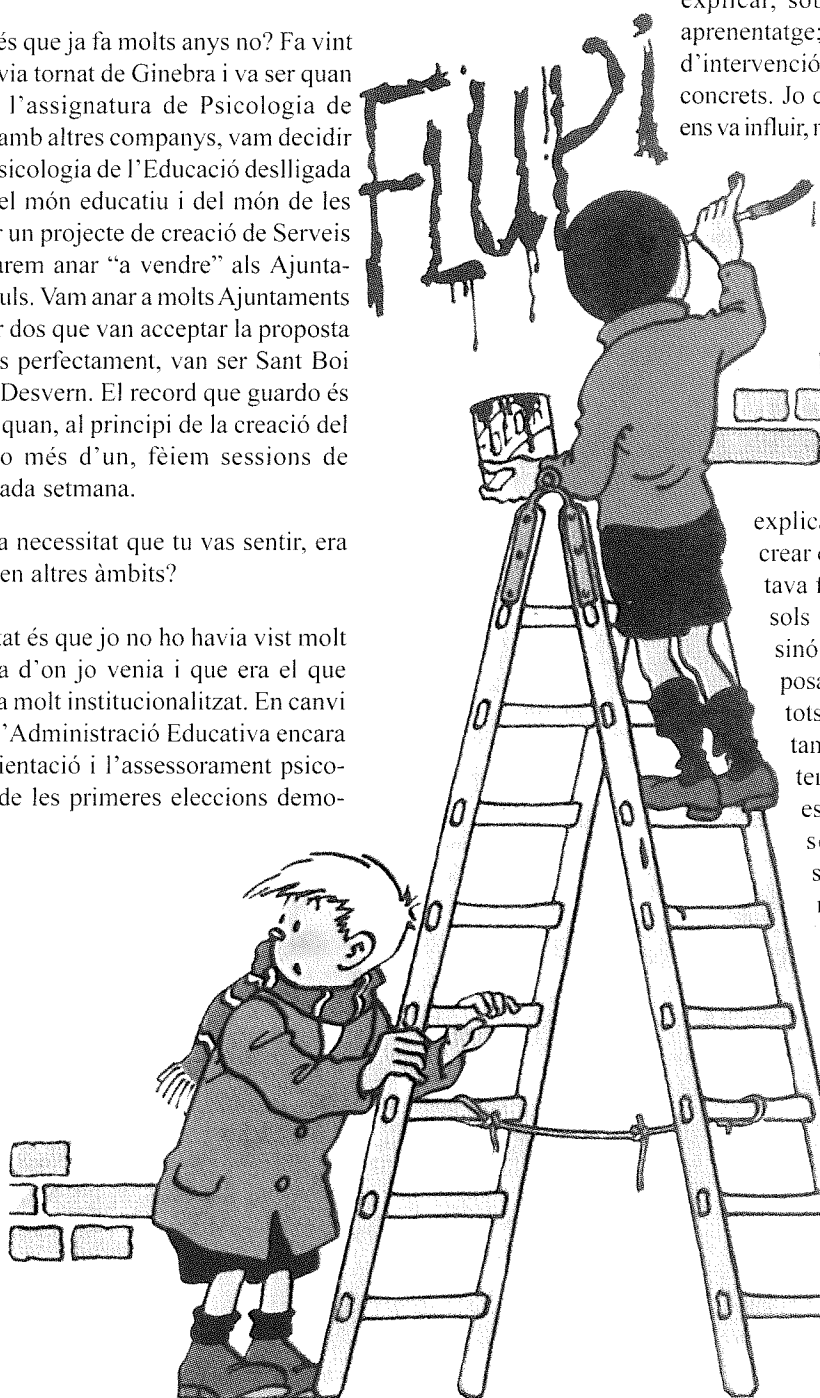
**Manel Seguer.-** Aquesta necessitat que tu vas sentir, era fruit del que havies vist en altres àmbits?

**César Coll.-** No, la veritat és que jo no ho havia vist molt perquè a Suïssa, que era d'on jo venia i que era el que coneixia més, això estava molt institucionalitzat. En canvi aquí, cal no oblidar que l'Administració Educativa encara no se n'ocupava de l'orientació i l'assessorament psicopedagògic. Era l'època de les primeres eleccions democràtiques als Ajuntaments i n'hi havia alguns d'aquests que eren molt actius. Era clar que l'escola havia de rebre algun tipus d'atenció, des del punt de vista de l'orientació i la intervenció psicopedagògica. També va venir tot molt determinat per la nostra concepció teòrica de la Psicologia de l'Educació. Nosaltres, des de llavors que ho hem anat perfilant, sempre hem vist la Psicologia de l'Educació com en tres bran-

ques, una més teòrica, més conceptual, com un intent de, a través de la recerca, proporcionar models explicatius de tot allò que té a veure en els processos d'ensenyament i aprenentatge en l'àmbit educatiu escolar; una segona que nosaltres li diem de disseny, l'objectiu de la qual és elaborar propostes per intervenir, no sols ja per explicar, sobre aquests processos d'ensenyament i aprenentatge; i una tercera que diem tècnica o pràctica, d'intervenció directa per a la resolució de problemes concrets. Jo crec que això, probablement, és el que més ens va influir, més que no pas el coneixement d'experiències prèvies. Això i la consciència de la necessitat immensa que hi havia.

**Manel Seguer.-** Les expectatives que llavors podíeu tenir del que podia ser la intervenció assessora, fins a quin punt s'han anat confirmant amb el que ha estat el treball específic dels Equips?

**César Coll.-** Crec que cal distingir dos nivells. En aquell moment, jo recordo encara perfectament quan anàvem a explicar a alguns Ajuntaments la proposta de crear els Serveis Psicopedagògics, i el que costava fer-se entendre per alguns d'ells. Però no sols alguns van acceptar la nostra iniciativa, sinó que van haver-n'hi d'altres que es van posar en marxa, d'una forma generalitzada, en tots els municipis importants. El fet de veure també que l'Administració va crear, al poc temps, els EAPs i que avui en dia la xarxa està consolidada i que ningú discuteix la seva necessitat, doncs això és una satisfacció perquè vol dir que l'aposta responia a una realitat i a una necessitat. Una altra cosa és en relació al contingut. En aquells moments dels inicis dels Equips no existia una definició del treball psicopedagògic més propera al que avui dia entenem; és a dir, una definició que centrés el focus de la intervenció en els processos d'ensenyar i aprendre i en els processos educatius. Nosaltres sempre dèiem que la intervenció agafava tots aquests àmbits, però que el punt de partida i el punt d'arribada havia de ser l'aula i el professor amb els seus alumnes. I crec que aquesta idea s'ha anat enriquint, ampliant, diversificant i,





tot i que òbviament hi ha moltes maneres d'entendre-la, continua sent una idea clau, àmpliament compartida en aquest moment.

**Manel Seguer.-** Juntament amb la hipòtesi que per assolir millores per alumnes en concret era molt necessari el fet de vincular-les amb el treball amb equips de professors per l'anàlisi i la reflexió sobre àmbits curriculars, organitzatius, ...

**César Coll.-** Totalment. En aquell moment que nosaltres no teníem tan desenvolupat el que és el marc teòric constructivista, tal com després l'hem anat elaborant, i que no coneixíem o no estava difosa la perspectiva sistèmica, recordo molt bé l'argument que sempre donàvem en les propostes que fèiem als Ajuntaments. L'argument era fer èmfasi en el treball preventiu, i una vessant del treball preventiu era el treball amb els professors, perquè realment són ells, en últim terme, els que poden modificar o no les activitats d'ensenyament i aprenentatge i tota la tasca educativa. Són ells, en realitat, l'instrument del treball preventiu; aquest ha de passar a través de la col·laboració amb el professorat. I aquí sí que crec que hem fet un gran avenç perquè, per exemple, idees d'aquest estil, s'han anat configurant com un background compartit per gairebé tothom.

**Manel Seguer.-** En aquests vint anys, que són els que tenen els Equips, s'ha fet molt de camí i han sobrevingut molts canvis: la inserció a l'Administració és un element clau, la Reforma Educativa, ... Hi ha hagut també la sensació de què hem anat perdent coses i hem anat guanyant coses. D'alguna forma el que possiblement s'ha guanyat pel que fa a la consolidació dels Equips, s'ha pogut perdre en relació a l'autonomia i llibertat de les què gaudien els Equips..

**César Coll.-** La veritat és que sí, sempre que hi ha canvis vol dir que es guanyen coses i es perden coses. Una altra cosa és la valoració que es fa del que es guanya i del que es perd. Jo crec que aquí el punt d'inflexió que, sincerament per mi es decisiu, i penso que sense ell la realitat del que és avui la xarxa d'Equips seria diferent, va ser la LOGSE. Més concretament, el fet de què la LOGSE tingués clar, quan es va dissenyar, que hi havia una sèrie de factors de qualitat, més enllà de les reformes estructurals que al final és el que tothom coneix i al voltant de les quals s'organitzen les discussions i els debats. La LOGSE té tot un capítol sobre mesures de qualitat i una d'aquestes mesures, que es va agafar com decisiva, era, justament, els Serveis d'Orientació i Intervenció Psicopedagògica. Això va generar una dinàmica que és el que va permetre, amb una certa facilitat, passar de la no existència d'aquests Serveis, des del punt de vista de l'Administració Educativa, a crear una xarxa que, encara que pugui tenir buits i estigui lluny de ser satisfactòria del tot i de tenir tots els recursos i el personal que seria necessari, ningú nega com a necessitat. D'això fa 15 anys, i hem passat de què fos una excepció i una experiència interessant, a què sigui un recurs del sistema. Evidentment, al plantejar aquests Equips com un recurs del sistema educatiu, els fa sotmetre a l'assoliment dels objectius del mateix sistema, per tant allunyats de plantejaments d'assessorament entesos com de professionals externs que no formen part del sistema. Es pot viure com un guany o com una pèrdua; jo personalment crec que és un guany i que el balanç general és positiu. No vull dir que no hagi generat problemes, però aquest fet és el que ha permès el desenvolupament de la xarxa, la identificació dels Equips i que, malgrat tot, avui en dia no es posi en qüestió la necessitat d'aquests Serveis i el fet de què és un element fonamental de qualitat del sistema educatiu. Una altra cosa és que s'hagi encertat o no en el model concret d'organització, en la definició i funcions.

**Manel Seguer.-** En relació al contingut, quina creus que ha estat l'aportació en la millora de la institució escolar que hem pogut aportar els EAPs durant aquests 20 anys?

**César Coll.-** Bé, el problema dels EAPs és que jo crec que la seva

intervenció és una intervenció tan difusa que a vegades és difícil d'identificar, i això fa que també, a cops, s'entengui malament la seva feina. Si no es té en compte la intervenció dels EAPs, tot el plantejament d'atenció a la diversitat -el seu discurs i les seves realitzacions-, que està molt vinculat al que és el treball dels EAPs, no es pot entendre. El que passa és que, de vegades, és difícil objectivar i quantificar l'impacte d'aquest treball, com es fa habitualment en els estudis d'avaluació i seguiment, però jo estic convençut que l'aportació ha estat decisiva. No crec que ningú posi en dubte actualment la necessitat del recurs; i, és clar, si no es posa en dubte és perquè realment ha donat una resposta i hi ha una valoració darrera.

**Manel Seguer.-** A més d'aquesta actuació inicial, des de la Universitat també en aquests anys s'ha anat col·laborant amb la formació dels Equips i en la seva formació complementària, cal recordar el Màster en Intervenció Educativa i Assessorament Psicopedagògic. Ara i aquí, què hi hauria d'haver a la "maleta" d'un professional d'EAP?

**César Coll.-** Jo crec que aquí les sensibilitats han evolucionat també, i això ho hem vist molt clarament a la Universitat quan hem tingut iniciatives d'aquest estil. Si mirem enrera, la majoria dels professionals que van entrar als EAPs no havien rebut una formació específica per a treballar en intervenció psicopedagògica; o eren pedagogs o eren psicòlegs que havien fet diferents especialitats, sense rebre una formació inicial des d'aquella perspectiva d'intervenció. Són professionals que, en realitat, han après la professió exercint-la en el lloc de treball. En el cas del Màster que es va fer amb els Equips, allà hi havia una necessitat afegida que era la introducció de la Reforma, del nou model curricular, de tota la qüestió de l'atenció a la diversitat, la definició dels Equips com serveis especialitzats d'atenció a la diversitat, etc. Però això, en aquest moment, ha desaparegut com a necessitat degut a l'aparició del títol de Psicopedagogia i a l'evolució de la formació inicial de la llicenciatura de Psicologia. El que fa falta avui en dia per a la gent dels Equips, des del punt de vista de la formació permanent, ja és d'un altre nivell. El que té sentit és que els professionals dels Equips tinguin facilitats per participar en Masters més específics o en cursos de Postgrau sobre continguts més delimitats, o fins i tot en Programes de Doctorat on s'abordin problemàtiques des de la perspectiva d'aprofundiment en una temàtica que pel seu desenvolupament professional i per les seves pròpies opcions pugui interessar-los.

**Manel Seguer.-** Com a contingut d'aquesta formació complementària o formació continuada, sovint des de les Institucions, la Universitat és una i el Departament n'és una altra, acostumen a oferir, bé formació sobre marcs conceptuals, és a dir, formació més a nivell teòric, bé al voltant d'instruments concrets, per exemple, proves d'avaluació diferents o procediments tipus que s'estableixin. A vegades pensem que possiblement, utilitzant les paraules del currículum, es centra més la formació en el què que en el com, en el sentit que, tenint clars els instruments i els recursos de què es disposa per a treballar, com això s'incorpora al treball amb el docent, amb l'equip docent i amb la institució, és a dir, tot allò que tindria a veure amb les estratègies d'intervenció assessora.

**César Coll.-** La meua opinió és que qui més sap d'intervenció en aquest



moment sou els que esteu intervenint. Jo sincerament em trobo a disgust, incòmode, quan des de la Universitat ens trobem en la situació d'haver de dir als professionals el com, i d'haver de teoritzar sobre el com, perquè aquest teoritzar sobre el com en tot cas ho hauríeu de fer vosaltres que sou els que feu aquest com cada dia. El que podem fer des de la Universitat, i que probablement no es fa, és donar més elements per a què vosaltres pugueu reflexionar sobre el com. Però aquests elements hauran de ser, necessàriament, eines conceptuais i eines metodològiques, més aviat a nivell teòric i a nivell de reflexió, de principis i de conceptes, utilitzant la terminologia del currículum, que no pas a nivell de procediments o d'estratègies, perquè penso que el nostre treball, en tot cas, pot ser un treball de reflexió, de recerca o d'indagació del que feu vosaltres, però jo no em sento autoritzat per dir com s'ha d'intervenir. Una altra cosa és arribar a fer un plantejament que pogués integrar l'aportació dels professionals, que són els que tenen aquest saber fer i aquest coneixement, i que són els que poden d'identificar les seves mancances. El que nosaltres podem fer es ajudar oferint eines que els professionals utilitzin, si les troben útils, per a reflexionar millor críticament sobre la seva pròpia pràctica.

**Manel Seguer.-** Independentment a la formació rebuda, al llarg dels anys d'intervenció dels EAPs, el que s'ha anat veient són les dificultats que a cops té la nostra actuació en algun centre. Centres més refractaris als canvis que, si no els rebutgen obertament, costa molt que incorporin qualsevol tipus d'intervenció que modifiqui alguna de les seves perspectives. Això s'ha vist més clarament, perquè la intervenció és més àmplia a Primària, i això es comença a veure a Secundària. Possiblement hem de poder conviure amb aquest tipus de centre que és més homeostàtic, no creus?

**César Coll.-** Se m'acudeixen dos comentaris al que dius. El primer és que aquests processos requereixen temps. Jo recordo perfectament que, quan començàvem, un dels problemes era aquest i era un dels temes que sortien en totes les sessions de treball i d'assessorament. És a dir, com fer la intervenció en aquells centres de Primària que no volien ni sentir parlar del Servei Psicopedagògic. Això no vol dir que no hi hagi avui alguns centres reticents a Primària, però estaràs d'acord amb mi que hi ha hagut un canvi en vint anys, que la presència dels Equips ha fet camí i que el número de centres impermeables o refractaris ha disminuït considerablement ...

**Manel Seguer.-** ... S'ha concretat i limitat a uns quants.

**César Coll.-** Exacte, els més recalcitrants, per dir-ho d'alguna manera, que tenen a més una problemàtica específica. Això ha passat de ser el més habitual a ser l'excepció. Jo crec que a Secundària cal donar-se temps i al final acabarà passant el mateix. La segona consideració és que llavors ja pensava, i ho continuo pensant, amb totes les matisacions que vulguis, que un, no pot quedar-se quiet davant d'un centre refractari, que les condicions de la intervenció s'han de ponderar molt. El discurs aquell de dir "si no hi ha unes mínimes condicions, jo no faig

cap intervenció" em sembla que és molt perillós, en general. Entenc que un ha d'intentar intervenir exhaurint totes les possibilitats i, si al final només pot intervenir limitadament, doncs bé, però que no ha de rebutjar qualsevol intervenció, encara que li sembli que és una intervenció que té uns efectes molt escadussers, justament perquè crec en aquest factor de temps i d'evolució. És molt difícil guanyar-se un espai quan s'està totalment absent d'aquest espai, però quan tu formes part d'un recurs del sistema, els teus destinataris últims són els alumnes i per tant tu estàs obligat, jo crec, a fer tot el que sigui a favor dels alumnes. Per tant, si et deixen intervenir només així, bé, i si et deixen intervenir més, millor.

**Manel Seguer.-** Estic absolutament d'acord, però exhaurir les intervencions ens hauria també de permetre no sentir-nos moltes vegades tan omnipotents, perquè pensem que a pesar dels limitats èxits que podem tenir en algun centre, any rera any ens plantegem, possiblement, objectius que van més enllà del que una anàlisi acurada de la intervenció passada i de la història de la intervenció en aquest centre, ens hauria de fer replantejar.

**César Coll.-** És molt difícil discutir això en abstracte. Hi ha una altra consideració que crec que és important i aquesta no té a veure amb els marcs teòrics, sinó amb l'experiència i les vivències de cadascú. La meua experiència em demostra que 'un, per aconseguir-ne dos, ha de proposar-se'n vuit', i que 'si no se'n proposa vuit, difícilment n'aconsegueix dos'; si d'entrada un valora que 'només en pot aconseguir dos', d'una manera molt estricta, molt analítica i molt racional, i 'només se'n proposa dos', probablement 'no n'aconseguirà dos, n'aconseguirà un, mig o cap'. El que s'hauria d'intentar, per tant, és estirar sempre una mica més del que d'entrada es pensa que es pot fer; a condició, això sí, de no viure-ho malament, que no repercuteixi en una desvalorització ni en una pèrdua de confiança i d'autoestima, que és el risc que es corre amb aquest plantejament.

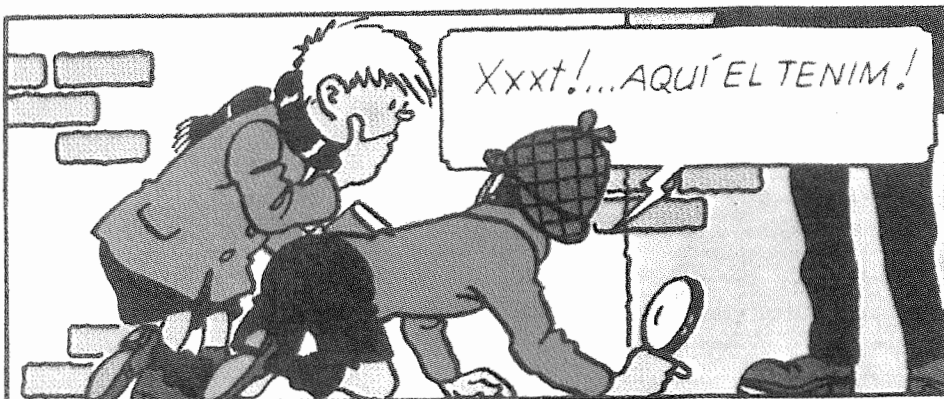
**Manel Seguer.-** M'ha agradat molt el que deies del temps, sobretot aplicant-lo a Secundària, perquè jo estic convençut de què fa falta temps. Fa falta temps per tot el que ha suposat la Reforma a Secundària, i pensant amb l'assessorament fa falta temps, no tant perquè es resolguin els problemes de la intervenció assessora a Secundària, sinó per saber com queda el dibuix, és a dir, quines són les zones de foscor, quines són les zones clares i on estan els mals de caps, en què ens hem de preocupar i en què no necessàriament ens hauríem de preocupar, i això possiblement ens ho dirà el temps.

**César Coll.-** Jo també estic convençut, perquè crec que els professionals del Equips necessiten fer-se càrrec d'aquest nou context i de conèixer aquesta situació, que encara no coneixen com la de Primària, perquè la intervenció és molt més recent; i perquè a més això s'està donant en paral·lel amb un procés en què als propis professors els passa el mateix; en aquest moment, són com dues cultures diferents, que a més a més s'han de conjuntar. Jo estic convençut que se li ha de donar temps i que es resoldrà com es va resoldre a Primària, amb les seves dificultats i amb les seves correccions. És a dir, penso que en

bona mesura el procés de Primària, no idènticament, però es repetirà en quant a l'ajustament mutu d'expectatives, de demandes i d'acceptació, perquè com que respon a una realitat i hi ha la necessitat per uns, per altres i per tots, per la Institució plegada, doncs al final s'aconseguirà aquesta acomodació.

**Manel Seguer.-** Si deixem de banda la Reforma o la Reforma de la Reforma que ens espera, cap a on creus que va l'escola? Com te l'imagines dintre d'uns anys? Quins reptes serien els més peremptoris que hauria d'enfrontar?

**César Coll.-** Hi ha reptes inevitables, que els tenim



aquí, i després hi ha reptes més conjunturals, però no per això menys preocupants. Fóra molt lamentable que, amb tots els esforços que està costant tirar endavant la implantació del nou sistema educatiu, hi hagués una marxa enrera. Crec que la marxa enrera total és impossible, perquè hi ha aspectes de cultura pedagògica, de cultura de la intervenció en el cas del col·lectiu nostre, de cultura educativa, que són irreversibles. El que sí crec que es pot fer, perquè és el més fàcil sempre de fer, és un canvi a nivell d'estructura, que a la llarga acaba portant també un retrocés en altres aspectes. Crec que això és conjuntural i que fóra molt lamentable; el que passa és que em temo que, tal com s'estan plantejant les coses, al final s'acabi fent, perquè és molt més fàcil i, a més, es faria amb el suport d'una bona part del professorat; perquè quan un té problemes li costa pensar a nivell global, i el que vol és que li resolguin els problemes el més ràpidament possible. Les instàncies polítiques, totes, haurien de tenir claredat per, primer, donar resposta a aquestes angúnies del professorat i trobar solucions que treguin pressió i resolguin problemes; i després, per no canviar el que és una línia d'actuació que en les seves línies generals s'ha de seguir mantenint, si es pensa que és correcta, per més conflictiva que sigui, resolent tot el que s'hagi de resoldre. M'imagino que hi ha haurà un canvi, que es farà marxa enrera, que es carregaran la comprensivitat, que s'introduiran els itineraris, que això suposarà un reflux en relació a la situació actual i que, a la llarga, anirem a una solució mixta que és la que sempre s'acaba imposant. A un nivell més general, el gran repte que té el sistema educatiu actual és que cada cop està més clar, a l'escenari social en què ens movem i cap al que anem, que l'escola i l'educació escolar en general, escoles i instituts, ja no són les úniques instàncies fonamentals de socialització secundària, ja no són les úniques instàncies educatives. Cada cop hi ha més escenaris educatius amb un gran pes, no només sobre la formació de les persones, sobre l'educació en general, sinó també sobre la formació i l'adquisició de coneixements, i més agents educatius. Per tant, assistirem en els propers anys, no sé molt bé com ni de quina manera, a una redefinició de les funcions, de les responsabilitats i del que pertoca a cada un d'aquests escenaris i agents educatius i espero, a més, que això es faci aviat, perquè ara estem agafats en una trampa mortal de necessitat. Si continuem amb la situació actual en la que la culpa de tot la té l'escola, la culpa de tot ho té el sistema educatiu formal, tot allò que va malament és perquè no es fa o no es fa prou bé a les escoles i als instituts, això és una trampa sense sortida perquè no respon a la realitat. És ficar a les escoles i al sistema educatiu en una situació d'absoluta indefensió, perquè ja sabem que això no és cert, ni el tema dels valors, ni cada cop més el tema de l'alfabetització, ni el tema per suposat de tots els transversals, ... L'escola sola no ho pot abordar; per tant, o hi ha un esforç de dir el que li pertoca en aquest nou escenari a l'educació escolar en exclusiva, el que li pertoca compartir amb d'altres agents educatius i el que no li pertoca, però que pot i ha de contribuir a què altres facin, o serà impossible aixecar la valoració social del professorat i serà impossible donar una resposta a les necessitats educatives dels alumnes.

**Manel Seguer.-** En un article teu comentaves que un criteri de qualitat a nivell educatiu per tot centre hauria de ser l'atenció a la diversitat. En sentit ampli i més macroestructural, aquest tindria repercussió amb l'organització, amb els recursos, amb la manera d'interpretar el currículum, però hi hauria en els centres, a mig termini, altres reptes més concrets que s'hi relacionarien com seria què fer dins de les aules, sobretot a Secundària, amb aquesta diversitat de capacitats, d'interessos, de valors, de motivacions, ...

**César Coll.-** Penso que un bon professor és aquell que és capaç d'ajudar a cada alumne, si ens creiem els marcs teòrics amb què treballem, en allò que necessita, si és capaç d'adequar la seva acció, és a dir, de satisfer les necessitats educatives del seu alumnat. Un bon centre és el que és capaç de fer això pels seus alumnes i un bon sistema educatiu és el que és capaç de fer això pel conjunt de la població escolar. Què és el que vull dir amb això? Jo crec que aquí el debat està falsejat, en el sentit de què qui ha de ser comprensiu, en el sentit de comprensivitat, i qui ha de donar una resposta a la diversitat no és només el professor dintre de

l'aula; és aquest, és el centre i és el sistema. Els que proposen, per exemple, els itineraris s'equivoquen, perquè entenen només l'atenció a la diversitat com una separació dels alumnes, de la mateixa manera que crec que s'equivoquen els que es neguen en rodó a fer itineraris. El problema no és itineraris sí o itineraris no. El problema és plantejar-se en un centre quins són els recursos que es tenen disponibles, que haurien de ser molt amplis, més del que són actualment, per intentar que no hi hagi cap alumne al que no li oferim, si no ja allò que necessita, almenys allò que s'apropa més al que necessita. Si un fa aquesta reflexió, en un moment determinat el millor per un alumne pot ser treure'l de l'aula. Jo personalment mai negaria aquesta possibilitat. De la mateixa manera que, en un determinat moment, el millor per un alumne pot ser que faci unes assignatures optatives que, en bona part, es puguin allunyar de la resta. Però el que no es pot fer és implantar els itineraris com solució estructural única o prioritària d'atenció a la diversitat. És pot arribar, en canvi, penso, a utilitzar els itineraris des d'una perspectiva que respecti la diversitat i que programi un ampli ventall de mesures per atendre-la, des de les menys segregadores fins aquelles que, si no hi ha més remei, s'hagin d'utilitzar. Quan em pregunten '¿tu estàs d'acord amb els itineraris, sí o no?', sempre responc 'no ho sé, depèn'. Depèn dintre de quin context, de quin marc, de quina estratègia general d'atenció a la diversitat, de com es fan i de per a què es fan. I llavors, si tinc totes aquestes dades, puc dir si estic d'acord o no amb aquest o aquests itineraris concrets. Entesa com a mesura que consisteix en dir 'ara tots el alumnes del país als 14 anys hauran de decidir si volen agafar l'itinerari A, l'itinerari B o l'itinerari C', estic radicalment en contra.

**Manel Seguer.-** Tot i això, la discussió sobre itineraris sí o itineraris no, sobre l'organització, sobre els recursos, sobre les hores d'atenció que han de rebre els alumnes de Secundària, possiblement finalitzaria amb configuracions diverses però aplicables. No així amb el que passa en una aula ordinària d'un professor en els moments en què té 30 alumnes dintre d'un Institut. Vull dir que les respostes al voltant del que necessitarien els alumnes contemplant l'atenció a la diversitat són més fàcils, en aquests moments, d'incorporar en l'aspecte organitzatiu i estructural dins dels centres que el que pertoca a les estratègies, metodologia i a la planificació de tasques dins de l'aula.

**César Coll.-** La meua impressió és que moltes problemàtiques derivades de l'atenció a la diversitat en casos extrems, que en aquest moment encara es veu obligat a assumir el professor com únic agent per fer-les front, podrien tenir, probablement, millor solució i millor resposta si es plantegen a nivell institucional i organitzacional. És a dir, penso que el que no hi ha encara és aquesta idea de continuïtat. De fet, en els centres en els que això hi és, es veu que la problemàtica que tenen els professors dins de l'aula és menor. Del que es tracta és de tenir previst un ventall el més ampli possible de mesures d'atenció a la diversitat i de respectar el principi de no aplicar mai una mesura més segregadora mentre no s'hagi demostrat que no es pot atendre satisfactoriament l'alumne amb l'aplicació de mesures menys segregadores. ¿És millor tenir els alumnes amb n.e.e. integrats o segregats? És millor tenir-los integrats. Ara bé, ¿en qualsevol condició?, ¿en qualsevol circumstància?, ¿contra el parer dels professors que els han d'acollir a les aules? ... Doncs no. Evidentment hi ha dues coses a fer: una, anar creant les condicions perquè cada cop sigui més ampli el marge en què sigui acceptable que aquests alumnes estiguin integrats; i l'altra, no oblidar a l'alumne. S'ha de donar una resposta el més adequada possible a la diversitat de capacitats, interessos i motivacions dels alumnes en el context en el que estan, i això vol dir que tots els equips docents no són iguals, que les direccions no són iguals, que s'han d'anar creant les condicions i, evidentment, s'ha de tenir clar l'objectiu, el nord i la direcció. Però s'ha d'evitar la imposició, per decret o per Llei, és igual, d'unes suposades solucions, que en realitat mai ho són, idèntiques per a tots els centres i per a tot l'alumnat. Això és absurd i no suposarà cap millora; més aviat al contrari: empiorarà la situació.

**Manel Seguer.-** Gràcies César, com sempre les teves paraules seran un element de reflexió.



# ARTICLES

## de psicopedagogia i educació

### LA DISTRIBUCIÓ DE L'ASSESSORAMENT ALS CENTRES EDUCATIUS ENTRE ELS PROFESSIONALS D'UN EAP

*Joan Agelet amb la col·laboració de les professionals de l'EAP de Nou Barris.*

**D**es de fa uns anys ençà, les tasques encomanades als psicopedagogs que realitzen la seva professió en els EAPs, han anat augmentant progressivament degut, principalment, a la implantació de la ESO. De tots és conegut, per exemple, com han augmentat les demandes en relació a les problemàtiques que presenten els alumnes en les franges d'edat entre els 12 i els 16 anys, ja sigui degut a ells mateixos o bé a l'aplicació que es fa de la ESO en els centres de secundària. No és objecte d'aquest article analitzar aquestes qüestions. Però allò que sí ha de quedar sens dubte és que la tasca dels EAPs s'ha anat veient augmentada sense que, en correspondència, augmentés la seva dotació de recursos humans. Aquesta situació es veu agreujada, aquests darrers cursos, amb la pressió i ordres que rebem des de l'administració, els mateixos centres i els pares, per tal que atenguem l'escola concertada. I en cap cas es contempla un augment de professionals.

És per aquesta raó que, per una banda, es fa necessari elaborar criteris per poder anar acotant les feines que poden ser assumides amb un esforç raonable i no des d'un sobre esforç continuat i, per una altra banda, tenir criteris elaborats per tal de poder distribuir de la millor manera i equitativa, els centres d'una zona entre els respectius membres d'un equip.

És en aquest darrer tema, l'elaboració de criteris de distribució interna de centres, que el nostre EAP ha estat treballant els darrers cursos.

Insistim que ha estat fet per la necessitat d'intentar trobar una equitat de distribució que, de cap manera, ha impedit el tenir presents la diversitat personal i circumstancial dels professionals de l'equip. Volem dir que, repartir la tasca entre tots, no vol dir que hagi de ser el resultat d'una divisió i exactitud matemàtica, sinó que es poden tenir en compte les circumstàncies de cada professional i cada curs fer un repartiment diferenciat.

Però hi ha una altra raó que dona fonament a aquesta recerca de criteris: Algun cop hem sentit comentaris que el Departament també busca acotar la tasca dels EAP i que, en aquest acotament, tindria en compte, sobretot, el nombre total de població escolar de cada zona. Si fos així, fóra important que els EAPs haguessin pensat quins són els criteris que diferencien un centre d'un altre en relació a l'assessorament

psicopedagògic, i per tant, quines zones exigeixen més dedicació. I encara més: quines zones requereixen més professionals dels que tenen en aquests moments. I no pel nombre de població escolar, sinó per les característiques dels seus centres i dels alumnes que hi assisteixen. I quines són aquestes característiques que diferencien uns centres d'uns altres? D'aquí va partir la nostra idea.

#### ELSCRITERIS

Un primer pas va ser plantejar-nos quins criteris determinen la quantitat de tasques d'assessorament i dificultats que es generen de cara a l'EAP i, per tant, quines escoles suposen més feina a un assessor psicopedagògic i quines en suposen menys. No és fàcil acotar en criteris que, a més, poguessin convertir-se fàcilment en indicadors concrets i valorables, allò que determina la dificultat de la nostra tasca. Tot i així, ho vàrem intentar. Els criteris van ser definits d'aquesta manera:

- La grandària del centre: tant a nivell d'alumnes, com de professorat i de grups-classe. D'ensenyament obligatori (inclosa l'etapa infantil) i de postobligatori.
- L'especificitat del centre. Els alumnes amb necessitats educatives especials i el professorat especialista que l'atén.
- La cultura de demandes d'aquell centre o la càrrega d'atencions necessàries a alumnes.
- La dinàmica del propi centre en relació a l'assessorament de l'EAP.

I els indicadors que vàrem pensar que podíem contemplar de cada criteri i en cada centre van ser:

- Nombre de grups-classe d'ensenyament 3-16. (Indicador de dada bàsica que distingeix els centres per la seva grandària i que, alhora, repercuteix en la quantitat de possibles demandes).
- Nombre total d'alumnes d'ensenyament 3-16. (Igual que l'anterior, indicador de dada bàsica que distingeix els centres per la seva grandària i que, alhora, repercuteix en la quantitat de possibles demandes). Si bé és molt similar a l'anterior, introdueix la diferència entre els centres que tenen els mateixos grups però en un cas amb molta matrícula i en d'altres amb ratios molt petites.
- Nombre de grups-classe d'ensenyament 16-18. (Per les mateixes raons que el primer).



- Nombre total d'alumnes d'ensenyament 16-18. (Si bé la intervenció dels EAPs no està prioritzada en aquests nivells educatius, sí que, sovint es generen algunes demandes a les que no es pot dir que no per la seva naturalesa així també com d'altres demandes centrades en l'orientació professional especialment, en finalitzar-los).

- Nombre total de professorat que atén dels 3 als 16 anys (etapa obligatòria) i el nombre total de professorat que atén dels 16 als 18 (o etapa postobligatòria). (Indicador de dada bàsica que distingeix els centres per la seva grandària i que, alhora, repercuteix en la quantitat de possibles demandes).

- Consideració de Centre d'Atenció Educativa Preferent (o amb sol·licitud acceptada per la inspecció i en espera de resolució). (Indicador de centre que requerirà, en general, més atenció i que hi trobarem més dificultats, per exemple, amb els pares).

- Ser centre d'EE: (Per la major dedicació que suposa i la seva especialització).

- Nombre total d'alumnes atesos durant el curs que s'acaba (atenció entesa a qualsevol nivell). (Dada indicativa de la dedicació als alumnes que s'ha generat aquell curs en aquell centre, encara que en el següent pugui variar) (Si bé és cert que el nostre objectiu principal no és veure alumnes, sí que cal atendre les demandes dels centres i anar-los donant pautes per tal que puguin ser atesos amb els seus propis recursos.)

- Nombre d'alumnes considerats oficialment de nee que hi haurà el curs següent en aquell centre (Acreditats oficialment o considerats com a tals per aquell EAP. Incloent els d'escolaritat compartida suposant que no estiguessin matriculats en aquest centre).

- Nombre d'alumnes amb escolaritat compartida (Perquè caldrà que ens coordinem regularment amb el CEE o amb la UEC amb qui aquests alumnes comparteixen escolaritat).

- Nombre total d'especialistes d'EE i suport. (Perquè si bé són un ajut per l'escola i per a l'atenció a les nee, és cert que quants més n'hi hagi, més demanda generen a l'EAP i més coordinacions cal establir. En definitiva, comporten més dedicació a un assessor psicopedagògic).

- Intervenció del programa de compensatòria (Perquè requerirà la nostra coordinació amb aquests professionals).

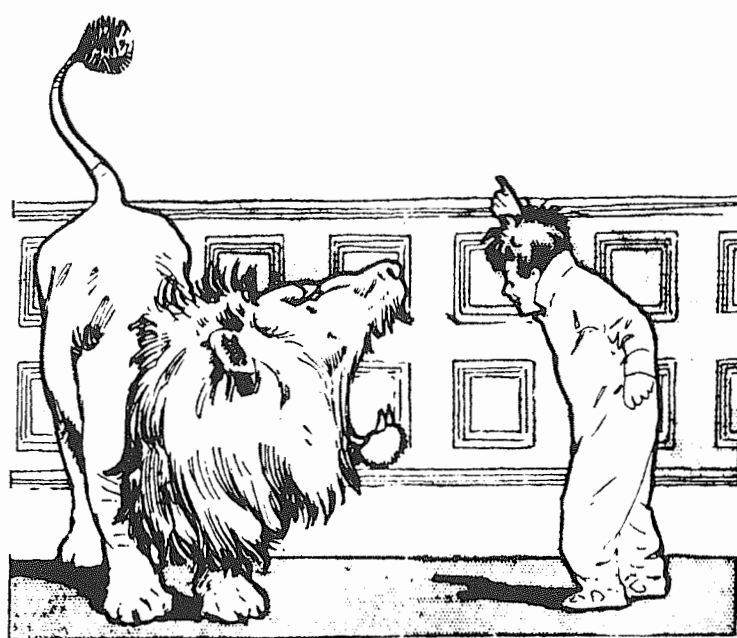
- Equip directiu amb molta demanda cap a l'EAP (Indicador de valoració d'aquells equips directius que, en positiu: perquè el tenen molt en compte, el valoren i li demanen molta intervenció, en treballs de cicle, de claustre, amb la comissió d'atenció a la diversitat... o en negatiu: envers l'EAP i envers l'organització i coordinació del propi centre, que obliguen a l'EAP a fer una intervenció diferent).

- Valoració de la dinàmica de centre per si dificulta la intervenció de l'assessor. (Indicador de valoració d'aquelles dinàmiques dificultoses de centre que entorpeixen la tasca d'assessorament).

## LA QUANTIFICACIÓ

El segon pas va ser estudiar la possibilitat de quantificar o de donar valor numèric a aquests indicadors per tal que fos possible operar matemàticament amb els centres: comparar, sumar, repartir, etc.

El procediment per determinar aquesta valoració quantitativa va ser seleccionar una mostra de centres que -cada un d'ells- fos conegut per alguns (més d'un) dels professionals de l'EAP. Es va donar valor numèric als seus indicadors concrets. Entre tots els professionals es va valorar



si la suma de puntuacions de cada un d'aquells centres corresponia a la valoració i comparació qualitativa que, aquells professionals que els coneixien amb més profunditat, tenien d'aquells centres. No cal dir que es va haver d'afinar la puntuació que es donava a cada ítem, diverses vegades, fins a encertar una puntuació que, globalment, ens semblés equilibrada en comparació als indicadors i als centres, entre ells.

Un curs després, inicis del 99-00, va estar modificada i afinada una altra vegada i deixada, ara per ara, com a definitiva.

Vegem-la:

- Per cada grup-classe d'ensenyament 3-16:	.....	0'50
- Per cada 40 alumnes d'ensenyament 3-16:	.....	1
- Per cada 4 grups-classe d'ensenyament 16-18:	.....	1
- Per cada 100 alumnes d'ensenyament 16-18:	.....	1
- Per cada membre del claustre d'ensenyament 3-16:	.....	0'50
- Per cada membre del claustre d'ensenyament 16-18:	.....	0'25
- Per ser centre d'atenció educativa preferent o amb sol·licitud en espera:	.....	5
- Per ser centre d'educació especial:	.....	5
- Per cada 5 alumnes atesos aquell curs:	.....	1
- Per cada alumne de nee:	.....	1
- Per cada alumne d'escolaritat compartida:	.....	0'50
- Per cada especialista d'EE o de suport:	.....	1
- Per ser centre amb atenció dels especialistes de compensatòria:	.....	1
- Per l'equip directiu (Per positiu o negatiu envers l'assessorament):	.....	de 1 a 5
- Per la dinàmica dificultosa del claustre:	.....	de 1 a 5

Els conceptes no són excloents: Això significa que, per exemple, el professor/a d'EE o el psicopedagog/a es compten com a especialistes, però també com a membre del claustre. I un altre exemple: els alumnes de nee es compten com a tals, però també es compten com a alumnes atesos i com a alumne del centre (en tres indicadors diferents).

La puntuació d'alguns indicadors s'obtenen amb decimals.

La puntuació dels dos darrers indicadors, ve proposada pel professional que va a aquell centre i l'equip la valora i la determina en funció dels raonaments que exposa aquest professional i la comparació amb les dificultats dels altres centres.

Feta la valoració i suma de tots els indicadors de cada escola i institut, ens va permetre comparar els centres entre sí d'una manera fàcil i més objectiva que no pas la mera opinió personal, vàrem poder fer la suma total de tots els centres, calcular mitges de valoració del total de centres públics (els «punts» que ens tocava assumir a cada professional si el repartiment fos matemàtic), fer una distribució més equilibrada entre els professionals de l'EAP tenint en compte -repetim-la pròpia diversitat i circumstàncies personals dels membres de l'equip (per exemple, la formació o els interessos professionals), etc. Tot plegat, tenint en compte que en el nostre EAP tenim el criteri que, cada professional, no assumeixi més de dues especialitats en la seva dedicació d'assessorament (CEIP-IES; CEIP-CEE, IES-CEE).



Potser faltaria afegir un indicador que a la nostra zona és poc important, però que pot ser-ho molt a comarques: la distància o, millor encara, el temps de desplaçament que suposa anar des de la seu de l'EAP fins al centre que rep el nostre assessorament. És evident que deu haver-hi diferències.

Però faria falta avançar i fer una tercera passa:

### EL FUTUR

Quin marge de puntuació total és raonable que pugui assumir un professional ?

Parlem de marge perquè cal pensar que, com a persones, som diversos i, per tant, hi ha varietat en els estils d'intervenció, en els ritmes, en l'organització personal, en la capacitat de treball, en els coneixements, en la pròpia seguretat, etc. Tot plegat fa que caldria establir uns marges, entre un mínim i un màxim.

No parlem de quants centres pot assumir cada professional perquè queda clar que, en relació a l'assessorament psicopedagògic, cada centre és un món i cada un d'ells té factors diferents que augmenten o no, el treball d'un assessor. És possible que, en alguns casos, tres centres suposin més dificultats i/o tasques d'assessorament (més puntuació) que en d'altres casos cinc centres d'unes altres característiques. En tot cas, sí que pensem que caldria establir un màxim de quatre centres per garantir que s'hi pot anar cada setmana un temps

continuat i raonable.

Si poguéssim arribar a determinar aquestes puntuacions (entre mínima i màxima) que pot assumir un professional, podríem resoldre també, algunes d'altres qüestions col·laterals: per exemple, comparar zones de treball, saber què queda per atendre en una zona determinada, tenir un mapa més coherent de distribució de professionals i equips, etc.

Potser llavors també, caldria començar a valorar -amb un sistema equivalent de puntuació- aquelles tasques que no són assessorament a centres: coordinacions que fa l'EAP amb diverses institucions, reunions programades a les que cal assistir, tasca administrativa, la dedicació que suposa la direcció, etc.

Com a conclusió diríem que caldria continuar per aquesta via -o per una altra- però que cal començar a posar fites a la tasca dels EAPs. Que cal posar fi a aquesta continuada adjudicació de tasques sense que es tinguin en compte les possibilitats de realitzar-les amb unes mínimes condicions de qualitat i sense que s'augmenti la dotació de recursos humans per a dur-les a terme. Per una altra banda, els EAPs hauríem d'elaborar, crear i utilitzar criteris que millorin la nostra qualitat d'intervenció. I hem de tenir aquests criteris elaborats abans no ens n'imposin uns altres. En el nostre EAP ens han sigut útils aquests que us hem presentat, amb les seves quantificacions. Pensem que és una via per la que cal avançar per poder delimitar la feina d'un assessor psicopedagògic per tal de poder-la fer amb la qualitat necessària.

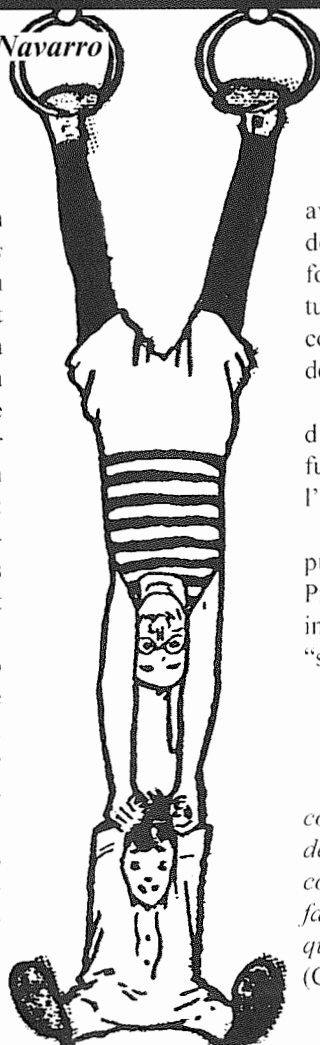
## L'AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA. CONCEPTE, FINALITAT I MARC ON ES SITUA

Teresa Colomer, M<sup>a</sup> Teresa Masot i Isabel Navarro  
Sabadell, maig del 2001

### INTRODUCCIÓ

El curs 95/96 se'ns va proposar impartir un mòdul sobre *Instruments per al diagnòstic dels trastorns d'aprenentatge*, dins el Màster en Psicopatologia Infantil i Juvenil a la Universitat Ramon Llull. Ho vàrem acceptar perquè ens oferia l'oportunitat d'aportar la nostra experiència professional des de l'EAP, però sobretot perquè era un repte que ens ha obligat a compartir i a reflexionar sobre les actuacions relacionades amb l'avaluació. Vàrem creure oportú proposar un canvi de títol d'aquest mòdul: *Instruments per a l'avaluació psicopedagògica dels trastorns d'aprenentatge*. Entenem que aquest canvi no és únicament formal sinó que s'ajustava més al contingut tant conceptual com de procediment que volíem expressar. Tanmateix, quan parlem de trastorns d'aprenentatge ho fem des de la perspectiva d'anàlisi no focalitzat en l'alumne sinó en el procés d'ensenyament-aprenentatge. Probablement el títol del mòdul hauria de ser "*Instruments per a l'avaluació psicopedagògica del procés d'ensenyament-aprenentatge*".

Aquest article, sense centrar-se específicament en els instruments, es basa en el nostre treball compartit de reflexió i sistematització sobre la pràctica en l'àmbit de l'avaluació, i també en les aportacions de l'alumnat del Màster, al llarg d'aquests darrers sis anys.



Parlem, en primer lloc de què entenem nosaltres per avaluació psicopedagògica, per passar, seguidament, a descriure el procediment vinculant-lo, des de la nostra formació i experiència, a una pràctica interactiva, contextualitzada i interdisciplinària. Ens centrarem tant en el **què és** com amb el **com ho fem**. Sense aturar-nos-hi gaire parlarem dels participants en el procés i dels instruments que fem.

Des de l'exercici professional a l'EAP, no podem parlar d'avaluació psicopedagògica sense vincular-la a la nostra funció assessora. D'aquest punt en parlarem al llarg de l'article.

Ben segur que molts sentireu ben vostres molts dels punts de vista que exposarem. N'estem convençudes. Procedim d'una història comuna. Sempre hem considerat important compartir el que fem i el que sabem. És el nostre "saber" compartit.

### L'AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA. CONCEPTE, FINALITAT I MARC ON ES SITUA.

Entenem l'avaluació psicopedagògica com un procés compartit de recollida i anàlisi d'informació rellevant de la situació d'ensenyament-aprenentatge, tenint en compte les característiques pròpies del context escolar i familiar, a fi de prendre decisions per promoure canvis que possibilitin millores en la situació que es planteja (Colomer, Masot, Navarro, 1995).



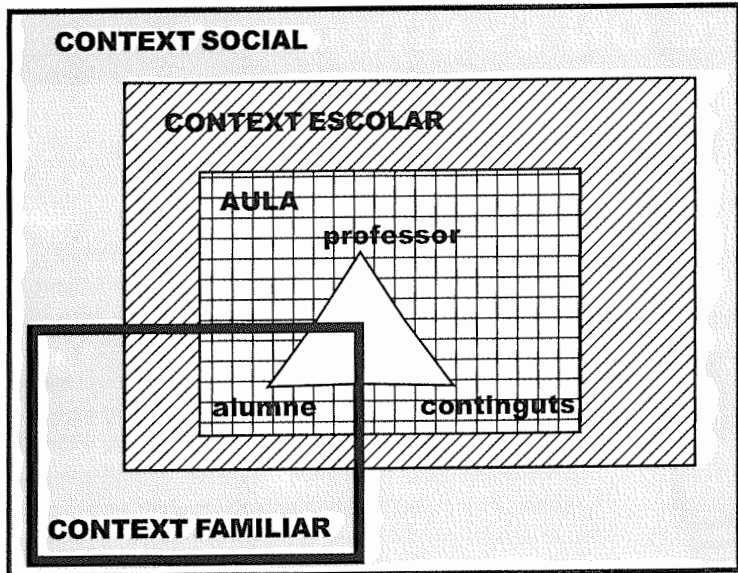
És un **procés**, perquè no es redueix a una actuació puntual o bé a unes actuacions aïllades, sinó que té un inici i una continuïtat d'actuacions interrelacionades, encaminades a esbrinar i comprendre millor el fet d'ensenyar i aprendre.

Es desenvolupa en **col·laboració** amb el conjunt de participants en el procés. Des del punt de vista dels professionals, té un caire interdisciplinari, fent cadascú, des de la seva competència, la seva aportació.

Parlem de **recollida d'informació rellevant**, perquè davant d'una situació d'avaluació psicopedagògica, cal sempre fer una prioritització d'aquells aspectes a avaluar que ens seran més crítics per a prendre decisions en relació a la resposta educativa i als canvis progressius que caldrà planificar.

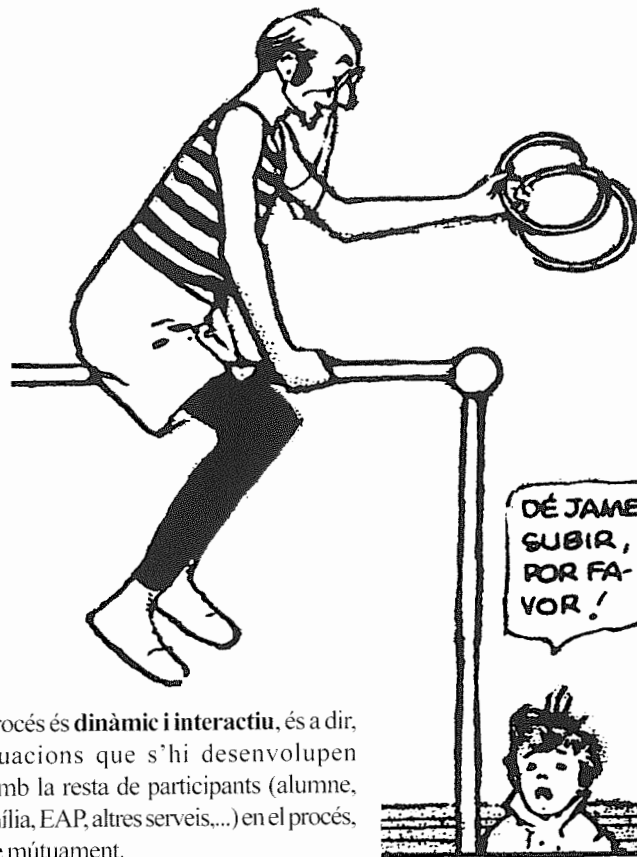
Aquest procés s'ha de desenvolupar en **els contextos més significatius** on es produeix la situació d'ensenyament-aprenentatge. És a l'**aula**, on la interacció alumne/professor/ continguts configuren, en part, aquesta situació. Però no podem oblidar que l'aula forma part d'una **institució escolar**, amb la seva pròpia història, la seva organització i el seu funcionament. És evident que ambdós contextos, o si es vol, sistemes, interactuen influint-se mútuament. Però, al mateix temps, el centre educatiu forma part d'un **context social** més ampli amb el qual també es produeix aquesta influència mútua. Dins d'aquest context social, volem fer especial esment de la família, de la qual l'alumne en forma part, interactuant amb els altres contextos descrits. Fent un paral·lelisme amb la teoria de sistemes, podem dir que qualsevol canvi que es produeixi en algun d'aquests sistemes, porta a canvis o adaptacions dels altres. L'avaluació psicopedagògica haurà de tenir en compte tots aquests contextos així com la seva interacció.

(Veure quadre 1)



Marc on es situa l'avaluació psicopedagògica

Hem de tenir present que l'avaluació no es realitza mai en el buit, sempre acostuma a ser fruit d'una demanda o d'una necessitat detectada. En aquest sentit caldrà no perdre mai de vista l'**objectiu o la finalitat** per la qual es posa en marxa el procés d'avaluació. Aquesta finalitat ens condicionarà tant les actuacions que es realitzaran com els instruments que s'utilitzaran, però, sobretot, els procediments que s'endegaran. En aquest sentit, és important introduir un **concepte d'eficàcia en l'avaluació psicopedagògica**. Amb això volem dir que, detectada una necessitat, no tot el que és susceptible de ser avaluat en aquesta situació caldrà que sigui objecte d'avaluació, sinó que caldrà fer una prioritització d'aquells aspectes rellevants per a la finalitat que ens proposem. Dit en altres paraules, caldrà planificar el mínim d'actuacions específiques per ser el màxim d'útils, en la situació susceptible de millora.



Aquest procés és **dinàmic i interactiu**, és a dir, que les actuacions que s'hi desenvolupen interactuen amb la resta de participants (alumne, professor, família, EAP, altres serveis,...) en el procés, modificant-se mútuament.

Per a què aquesta interacció porti una millora real de la situació que s'avalua, les persones que hi participen han d'estar implicades activament en el procés i sentir-se competents cadascuna en la funció que desenvolupa. **Compartir la finalitat** de l'avaluació serà també important. Entenem que aquest treball en equip del conjunt de participants és un requisit **imprescindible per a promoure canvis**.

Per a què cada participant es pugui sentir competent amb el què li pertoca, cal, necessàriament, centrar-nos en l'**avaluació de les capacitats i potencialitats**, més que no pas en el dèficit i les dificultats.

En conseqüència, les orientacions que d'aquí se'n derivin aniran encaminades a planificar les ajudes i condicions que possibilitin la millora de la situació plantejada.

#### PROCEDIMENT D'AVALUACIÓ PSICOPEDAGÒGICA.

En el quadre 2 s'intenta esquematitzar com desenvolupem el procés d'avaluació per arribar a la presa de decisions que s'han de traduir en millores progressives de la situació identificada.

L'avaluació psicopedagògica s'inicia habitualment amb una demanda o detecció d'una situació susceptible de millora que posa en marxa el procés d'avaluació.

Aquesta demanda, haurem de concretar-la perquè ens permeti saber **amb qui** haurem de compartir el procés d'avaluació, si cal completar l'informació rellevant, avançar hipòtesis fonamentades en l'anàlisi i la interpretació de la informació, planificar actuacions específiques d'avaluació, consensuar les propostes de canvi i prendre decisions.

Com s'observa en el quadre 2, el procés d'avaluació, s'encadena en blocs d'actuacions que s'autoalimenten:

- Recollida i anàlisi d'informació.
- Formulació d'hipòtesis i planificació d'actuacions.
- Propostes de millora i presa de decisions.

Si tenim presents els referents conceptuals i el marc on situem el procés d'avaluació, **el coneixement previ** de que disposem sobre cadascun dels participants i del seu context, així com de la interacció que estableixen, serà alhora, **indicador** per a formular hipòtesis, **eina** per a l'anàlisi i **recurs** per a introduir ajuts i millores.

La perspectiva del nostre treball ens permet abordar el procés d'avaluació amb aquest coneixement previ del centre escolar, del professorat, dels alumnes, de les famílies i de l'entorn social on tots s'insereixen. És aquest abordatge el que possibilita poder introduir canvis que permeten millores en la situació objecte d'avaluació des de l'inici del procés i fer-ho de la forma més ajustada possible.

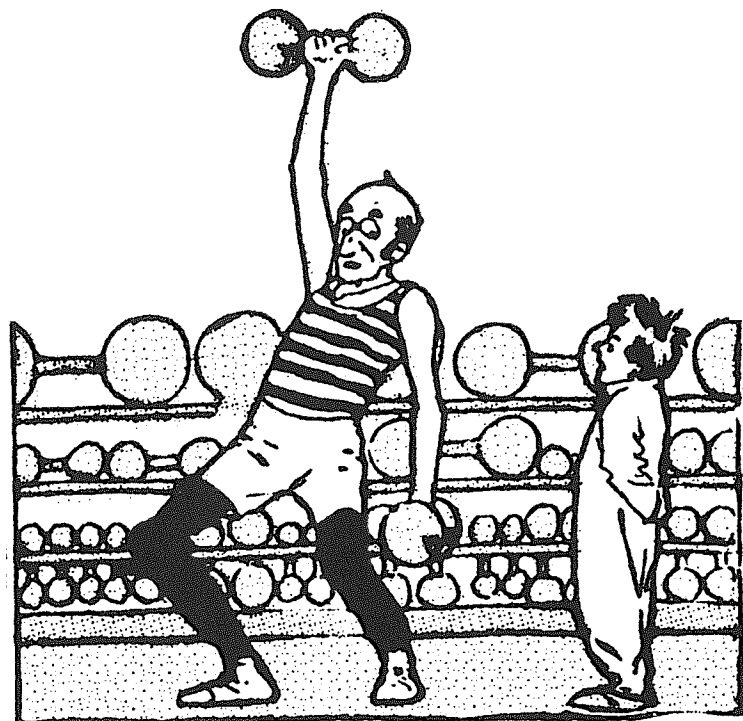
Tot això caldrà fer-ho evitant intervencions que puguin portar cap a una delegació en el professional de l'EAP en el moment de la demanda. Amb la conseqüent falta d'implicació en el procés de la resta de participants, que poden situar-se com a simples aplicadors de propostes de modificació en el què, com i quan ensenyar. Aquest fet podria generar dependència de l'assessor i no fomentar l'autonomia desitjable.

En conseqüència, quan concretem la demanda, hem d'explicitar quines expectatives es tenen de la nostra intervenció, per tal de clarificar el procés i implicar-hi els participants des de l'inici. Els passos a seguir serien:

- **concretar i compartir la demanda** amb els que **participaran** del procés.
- **preveure les actuacions** que s'hauran de dur a terme, **com i amb qui**.
- **compartir l'anàlisi** de la informació per a iniciar un **procés conjunt** de formulació d'hipòtesis.
- **prendre decisions compartides** sobre les modificacions que s'haurien de promoure per a millorar la situació objecte d'avaluació psicopedagògica.

A mesura que els diferents moments del procés d'avaluació es despleguen amb aquesta metodologia, **tots els participants estem adquirint habilitats** per a comprendre millor la situació objecte d'avaluació, per a analitzar la pròpia pràctica professional, per a plantejar-nos nous interrogants, i estar actius en el procés de canvi.

Evidentment, el professional de l'EAP, que exerceix el seu treball en el context escolar, és també participant d'aquest procés. Per tant, l'avaluació psicopedagògica entesa d'aquesta manera està estretament vinculada a la **funció d'orientació i assessorament**, que s'anirà ajustant en la interacció amb la resta de participants en el procés. Respectant ritmes i moments, fent aportacions que puguin reeixir. Tant en relació als alumnes, com amb els professors i les famílies.



Des d'aquest punt de vista, quan se'ns fa una demanda, ja sigui per avaluar les necessitats educatives d'un alumne, d'un grup d'alumnes, o d'una situació escolar o familiar, **la recollida i anàlisi d'informació** ens ha de permetre **identificar els elements susceptibles de millora** però també ens ha de permetre **identificar les competències i capacitats dels participants**, per tal de que les propostes de canvi puguin ser dutes a terme amb èxit i satisfacció per part de tots. En definitiva, es tracta de treballar en la zona de desenvolupament proper del conjunt de participants en el procés i anar construint coneixement compartit que sigui significatiu per a tots els implicats.

L'avaluació psicopedagògica, tot i que pugui focalitzar-se més o menys en un o altre dels participants, elements, o aspectes de la situació que avaluem, mai pot ser feta de forma aïllada, sempre ha de tenir en compte el context/tos on és produït i els mecanismes d'interacció e influència que s'hi donen (veure quadre 1).

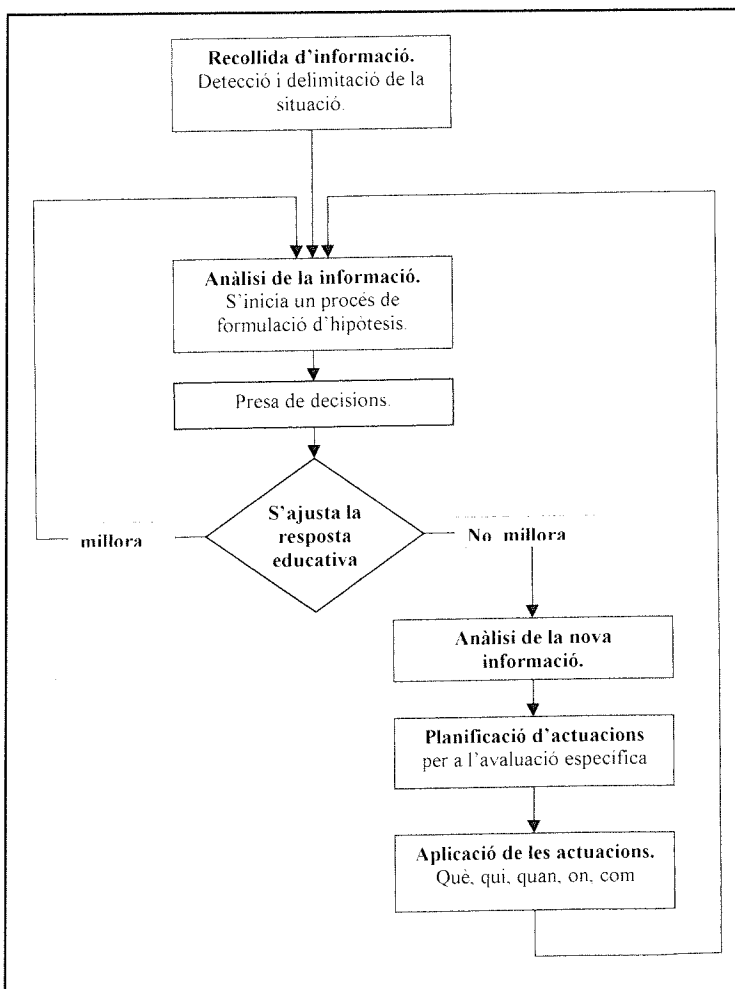
Sovint però, en el desenvolupament d'aquesta tasca, també identifiquem situacions susceptibles de millora que no son objecte de demanda en aquell moment. En aquest cas, caldrà esperar i propiciar el moment i/o context més apropiat per reiniciar un nou procés d'avaluació.

Des d'aquesta perspectiva, ens dotem d'una estratègia d'intervenció que fa possible que els canvis que s'introdueixen en una situació concreta, es facin extensibles a d'altres situacions. A tall d'exemple, sovint una proposta que ajusta la resposta educativa a les necessitats específiques d'un infant pot comportar una millora per a d'altres companys, per a tot un grup classe o pugui ser incorporada o pugui ser incorporada al projecte curricular del centre, després de ser recollida i analitzada pels professors d'un nivell, d'un cicle, des de la comissió pedagògica, etc.

Com dèiem a la introducció, no és l'objectiu d'aquest article parlar dels instruments i/o materials d'avaluació psicopedagògica. En primer lloc, perquè considerem que el propi procediment aquí descrit actua com a instrument, i en segon lloc perquè posem l'accent en l'ús que en fem d'acord amb el referent en el que treballem i situem l'avaluació psicopedagògica.

La informació rellevant generalment s'obté de l'anàlisi de situacions ordinàries i contextualitzades. Només quan aquest anàlisi no ens aporti informació suficient per a comprendre la situació i prendre decisions ajustades, planificarem actuacions específiques d'avaluació.

És evident que haurem d'avaluar tot allò que sigui crític davant la necessitat detectada. Hem de tenir molt present la finalitat que ens hem proposat a fi d'establir els itineraris apropiats, decidir quins materials utilitzarem, en quines situacions, com i amb els quals compartirem i, en definitiva, quins ajuts introduïrem en el procés d'ensenyament-aprenentatge per a millorar els ordinaris i, si és necessari, planificar-ne d'específics amb la col·laboració activa de tots els participants en el procés.



L'avaluació psicopedagògica com a eina per a prendre decisions i per millorar la resposta educativa (Quadre 2)

Els instruments seran d'utilitat sempre i quan tinguem presents les interaccions entre els diferents elements de la situació que s'avalua. També quan ens permeti compartir amb l'alumnat, el professorat i la família l'anàlisi de la situació i les possibilitats de cadascú per implicar-se activament en les propostes de canvi. Aquestes han de permetre avançar, per una banda, en la millora de la resposta educativa a l'escola i a la família per al desenvolupament dels infants i adolescents. I per l'altra, en l'augment de competència personal en el treball quan aquest es porta a terme entre professionals i família.

Finalment farem un breu recorregut per alguns dels aspectes rellevants que sovint són objecte d'avaluació tenint com a referent, una vegada més, el quadre 1.

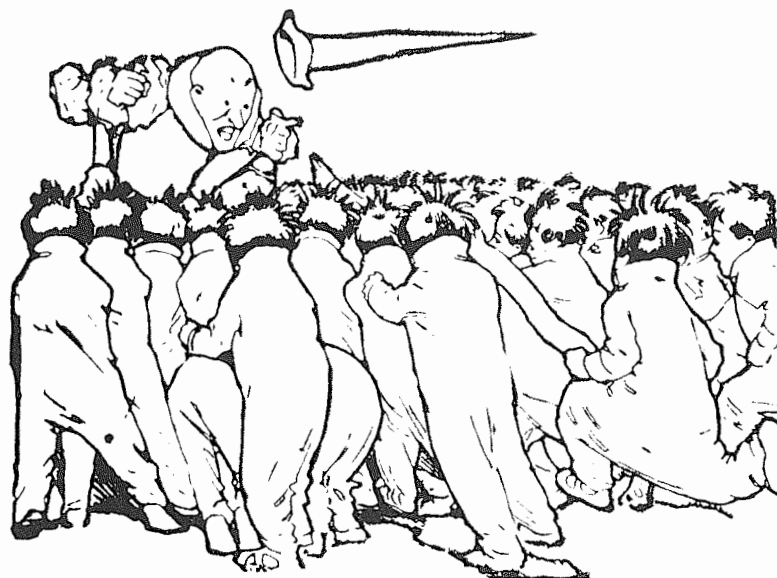
## CONTEXT ESCOLAR

### *Aula*

**-la interacció entre l'alumne o grup d'alumnes i els continguts d'aprenentatge.** Ens interessarà disposar d'elements per comprendre com ajudar l'alumne respecte al **què pot aprendre**. De vegades ens caldrà avaluar les seves capacitats (motrius, d'equilibri personal, cognitives, de relació interpersonal i d'inserció social) i els seus nivells de competència per veure com aquests possibiliten o dificulten les seves adquisicions en el context escolar i familiar que l'envolta. Caldrà posar èmfasi especialment en el **com pot aprendre millor** (estil d'aprenentatge). Quines condicions personals i de l'entorn li faciliten l'aprenentatge. Com integra els nous coneixements en la seva estructura cognoscitiva i com utilitza de forma funcional els seus aprenentatges fent-los significatius. Com l'alumne analitza la seva pròpia activitat d'aprendre, quin sentit tenen per ell els continguts que se li presenten i quin és el grau de motivació i autonomia amb els que s'enfronta a ells. Quina actitud mostra enfront dels conflictes cognitius; si li són un repte o una dificultat, ...

**-la interacció entre l'alumne o grup d'alumnes i el professor.** Ens interessarà conèixer com el professor parteix dels coneixements previs dels alumnes per a incorporar nous continguts d'aprenentatge; quins ajuts pedagògics es faciliten a l'aula i el grau de planificació didàctica; si aquests ajuts permeten que els alumnes assoleixin els nous continguts d'aprenentatge i afavoreixen l'autonomia de l'alumne o pel contrari, el mantenen en un estat de continua dependència. També en moltes ocasions és rellevant conèixer si la intervenció educativa està desenvolupant o no la formació d'un autoconcepte positiu en l'alumne i una dinàmica de grup cohesionada. Serà també important constatar les expectatives del professor vers l'aprenentatge de l'alumne en particular i del grup en general i com el seu estil docent contempla l'estil d'aprenentatge dels diferents alumnes que integren el grup oferint camins i ajudes diverses que facilitin l'aprenentatge de tots els alumnes, ...

**-la interacció entre el professor i els continguts d'aprenentatge.** En moltes situacions haurem de recollir informació referida a la programació i especialment a com aquesta es posa en marxa a l'aula; com s'aborden els diferents tipus de continguts; si el tractament dels mateixos assegura el desenvolupament de les capacitats de l'alumne i si la seva seqüenciació afavoreix l'aprenentatge; si la metodologia és adequada per atendre la diversitat d'alumnes amb ritmes i estils d'aprenentatge; quins recursos humans, materials i funcionals s'utilitzen i grau d'adequació d'aquests per a l'alumne en concret o per a tots els alumnes d'acord amb les intencions educatives; caldrà també conèixer i analitzar com es concreta l'avaluació a l'aula. Si es realitza en els moments inicial, durant i final de l'aprenentatge. Si té una funció reguladora introduint canvis en la pròpia pràctica. Alhora, també caldrà contemplar el grau d'adequació de la programació de l'aula en relació als alumnes i al Projecte Curricular del Centre (PCC).



### *Centre educatiu*

El coneixement de la organització i funcionament intern del centre (el nivell, els cicles, els equips docents, comissió d'orientació, departaments,...), i en definitiva de tot allò que fa referència als aspectes institucionals del Centre educatiu, és informació rellevant per a la presa de decisions i especialment per a establir itineraris d'intervenció ajustats. Per exemple, conèixer els criteris i plantejaments existents sobre la detecció de necessitats, l'atenció de la diversitat i saber com es recullen en el Projecte Educatiu del Centre (PEC) i com es concreten en el PCC

En definitiva, disposar del coneixement de l'estructura organitzativa del centre en el moment d'identificació de necessitats i de posta en marxa de processos d'avaluació interna ens permet participar des de la nostra experiència professional en els possibles canvis institucionals.

## CONTEXT FAMILIAR

El context familiar, d'on l'alumne procedeix l'ha dotat d'uns referents que aporta a l'escola per establir els primers lligams amb un nou context. Alhora, la família serà un pont per a la inserció social facilitant les primeres interaccions amb els models socials existents.

La informació que es recull en les entrevistes amb els pares o familiars propers, i la que poden aportar altres professionals, si és necessari, permet conèixer com s'organitza l'entorn familiar per a procurar el benestar dels seus membres, les pautes educatives fonamentades en les creences dels pares sobre com cal pujar i educar els fills, què esperen dels infants o adolescents en el si de la família, a l'escola, en el futur... i analitzar-ho conjuntament per tal d'obtenir la major sintonia possible entre els objectius educatius escolars i familiars, i les expectatives que tenen els uns dels altres.

Des d'aquesta perspectiva es rellevant saber com els pares participen de l'experiència escolar dels seus fills: els ajuts que els faciliten, la relació que estableixen amb l'escola, la col·laboració en activitats... i com l'escola preveu i organitza aquesta relació: actuacions d'acollida, entrevistes amb el tutor, quins canals de comunicació escola/família s'estableixen...

L'anàlisi compartida d'aquesta informació permet conèixer i comprendre millor l'alumne, tant a la família com als professors, i crear les condicions per a compartir criteris educatius entre els dos contextos. Serà necessari fer-ho en un clima de consideració i respecte per les responsabilitats que cadascú té assignades. Amb l'objectiu d'afavorir el desenvolupament de l'infant o l'adolescent. Així, els pares milloren la seva competència educativa i poden viure amb satisfacció el creixement dels seus fills.

No podem oblidar que tant el context escolar com el familiar se situen en un context social concret, en un procés de mútua interacció. En l'avaluació haurem de tenir present el grau d'adaptació i identificació de l'escola i la família a les exigències de l'entorn social.



# L'ASSESSORAMENT ALS CENTRES EN EL DISSENY I EXPERIMENTACIÓ DE PROJECTES DIDÀCTICS: estudi d'un cas

Lluís del Carmen

Facultat de Ciències de l'Educació, Universitat de Girona.

L'experiència que s'analitza es va desenvolupar durant els anys 1989-1993 en l'escola municipal "Pau Vila" de Barcelona, i va formar part del pla de formació de centres promogut per l'Àrea d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, per facilitar el procés d'implantació de la reforma educativa. A l'inici de la mateixa va participar l'equip d'educació primària i posteriorment el d'infantil, que han comptat amb la col·laboració d'un assessor extern.

L'objectiu de la mateixa era millorar els plantejaments de l'àrea de «Coneixement del Medi Natural». En el primer apartat s'exposa el procés de negociació del pla de treball amb l'equip del centre, en el segon les estratègies metodològiques adoptades per l'assessor i en el darrer, la valoració del procés.

## 1. EL PROCÉS DE NEGOCIACIÓ DE LA TASCA

Amb anterioritat al procés que s'analitza, el curs 88/89, l'assessor va realitzar una primera intervenció amb les mestres de l'equip de cicle mitjà, que va permetre clarificar les relacions i possibilitats de treball. Aquesta primera intervenció es va centrar en l'anàlisi de com es treballaven alguns conceptes importants (els estats de l'aigua, canvis d'estat, cicle de l'aigua), i en base a ella es van establir unes formes de treball i unes relacions positives entre l'assessor i l'equip, que van fer possible la feina posterior. Al finalitzar aquesta primera tasca es va plantejar la necessitat de realitzar una anàlisi més sistemàtica dels continguts de l'àrea. Això va facilitar arribar a un acord amb l'equip directiu i l'equip de professores de primària per iniciar un treball que permetés millorar la coordinació entre els diferents cicles i nivells i avançar en l'elaboració del Projecte Curricular de centre.

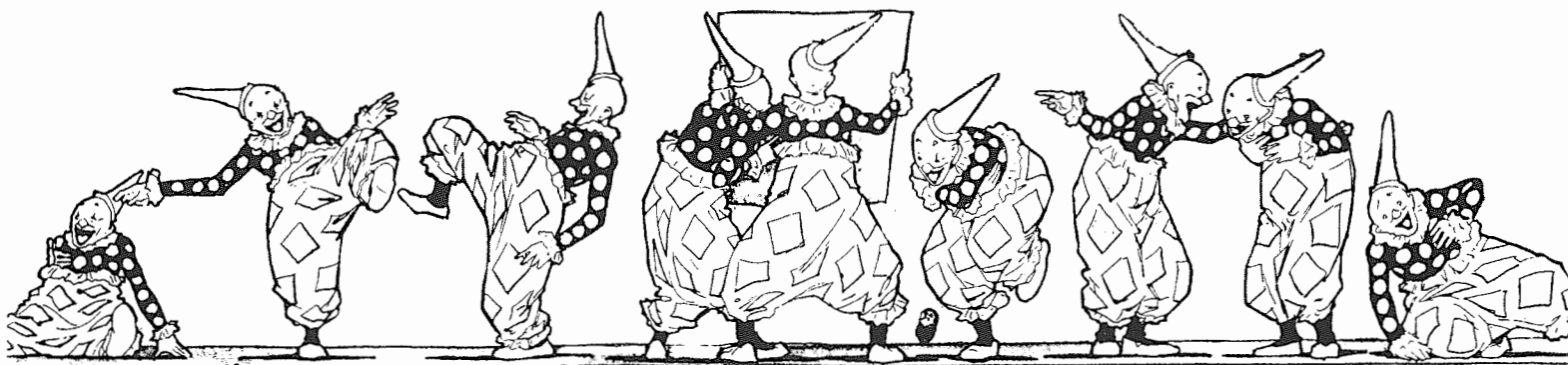
Com aquesta tasca era massa complexa, l'assessor va suggerir la possibilitat de centrar-se, a l'inici, en alguns continguts importants de l'àrea, que estiguessin presents a tots els cursos. Després de diferents consideracions es va triar l'estudi dels éssers vius, i es va marcar el següent objectiu:

«Analitzar la selecció i seqüenciació de continguts relatius als éssers vius que s'ensenyaven en els diferents cursos, i explicitar els criteris utilitzats, amb l'objectiu de valorar la seva coherència i millorar-los quan es considerés necessari».

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

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

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



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

## 2. ESTRATÈGIES METODOLÒGIQUES UTILITZADES

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

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

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

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

### 2.1. L'Explicitació de la seqüència de continguts

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

### SEQÜÈNCIA DE CONTINGUTS SOBRE ELS ÉSSERS VIUS AL INICI DEL PROCÉS

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

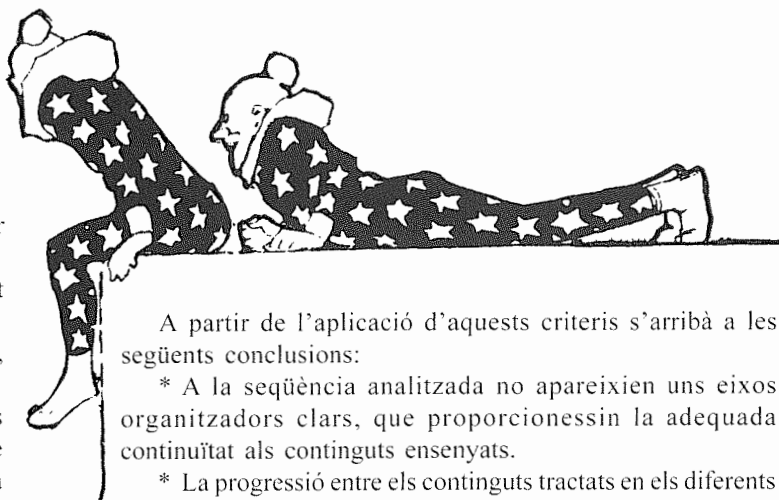
Malgrat que el treball per cicles i les tasques en equip estaven bastant consolidats al centre, mancava una perspectiva global dels continguts treballats a l'etapa. Una vegada feta explícita la seqüència es va procedir a analitzar-la i a discutir els possibles criteris de revisió. Els principals criteris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

\* El criteri de **rellevància**, que planteja la necessitat de justificar la importància educativa dels continguts seleccionats. Aquesta importància s'ha de valorar tenint com a referents: els objectius educatius que es pretenen assolir, les capacitats i coneixements previs dels alumnes, i la seva relació amb altres continguts simultanis i posteriors.

\* El criteri de **continuïtat**, que assenyala la necessitat de que els principals continguts siguin objecte d'un tractament reiterat, per a afavorir la seva comprensió gradual.

\* El criteri de **progressió**, que en estreta relació amb l'anterior completen l'idea de **currículum en espiral** plantejada por Bruner. Amb ell es pretén garantir una adequada progressió en el desenvolupament dels continguts, evitant repeticions innecessàries i salts massa bruscos.

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



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

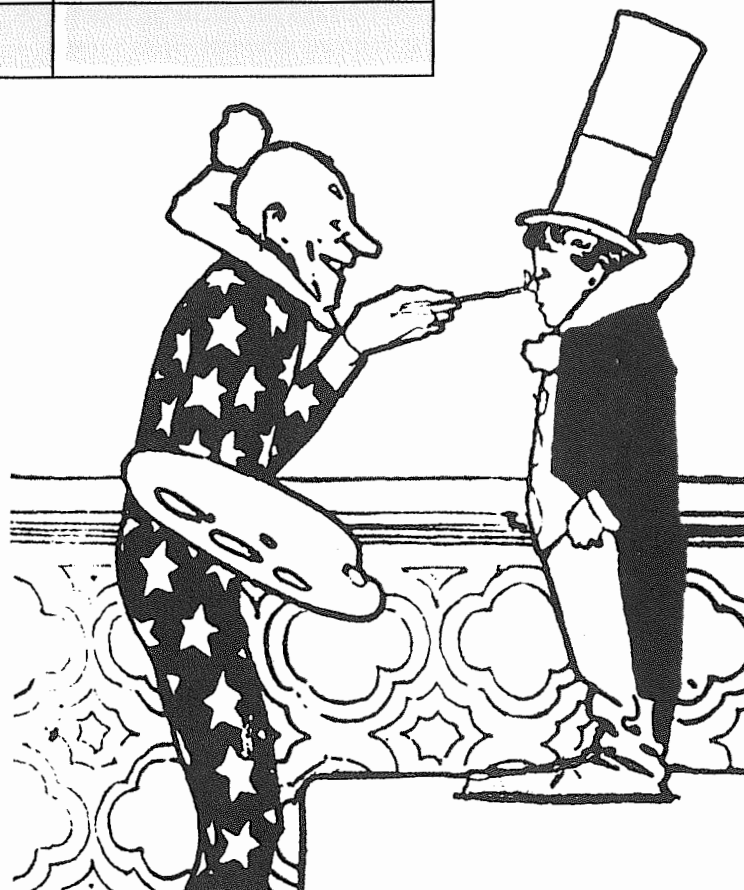
\* A la seqüència analitzada no apareixien uns eixos organitzadors clars, que proporcionessin la adequada continuïtat als continguts ensenyats.

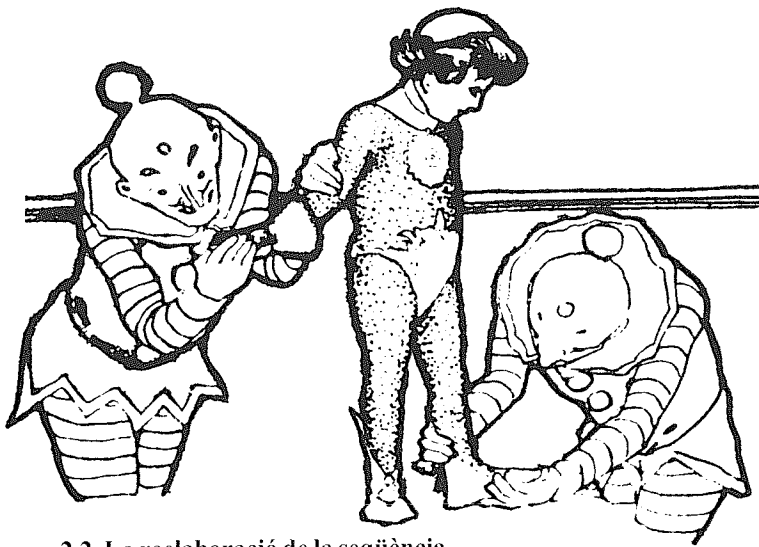
\* La progressió entre els continguts tractats en els diferents cursos no estava prou definida, constatant-se algunes repeticions no justificades i la manca d'alguns continguts importants.

\* L'estudi de la diversitat animal i vegetal estava centrat en els vertebrats i les plantes amb flor, mancant els invertebrats i els altres grups vegetals. Els fongs eren objecte de poca atenció.

\* El concepte d'ésser viu que, tal com planteja Ausubel, per ser el més general de la seqüència hauria de ser objecte de referència constant, solament es tractava en un curs.

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





## 2.2. La reelaboració de la seqüència

La primera tasca d'aquesta segona fase tenia com a objectiu definir unes qüestions claus que permetessin organitzar els continguts de la seqüència de manera relacionada. Després d'algunes discussions es van acordar les següents:

1. *Què tenen en comú els vegetals, els animals, els fongs i l'home?*

Amb ella es pretén facilitar la construcció progressiva del concepte d'ésser viu.

2. *En què es diferencien uns éssers vius d'altres?*

Aquesta pregunta dona entrada a l'estudi dels principals grups d'éssers vius macroscòpics, establint els principals grups d'animals, vegetals i fongs.

3. *Es donen relacions entre els animals, vegetals i fongs i l'ambient en el que viuen?*

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

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

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

Una vegada definides aquestes qüestions es plantejà la necessitat de definir, per a cadascuna d'elles, unes idees eix, que s'anirien desenvolupant al llarg dels diferents cursos. Això permetria establir una seqüència progressiva i relacionada, i serviria de referent per a la concreció dels continguts a ensenyar. Aquesta tasca resultà complexa, i l'assessor va prendre l'opció de presentar una proposta, recollint els conceptes de la seqüència implícita analitzada, i afegint-n'hi de nous. Aquesta proposta va ser discutida, completada i matisada per tot l'equip.

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

UNITATS	EN QUÈ ES DIFERENCIEN UNS ÉSSERS VIUS DELS ALTRES?	COM ES LA SEVA RELACIÓ AMB EL MEDI?	COM CANVIEN?	QUÈ TENEN EN COMÚ?
<b>1er curs</b> • Plantes que ens serveixen d'aliment • Animals que ens serveixen d'aliment	ANIMALS VEGETALS FONGS Aïus Mamífers Plantes amb flor	Plantes cultivades Animals domèstics	Creixement d'una planta Canvis en els animals de granja	Característiques comunes d'aus i mamífers
<b>2º curs</b> • Plantes dels voltants de l'escola • Els animals vertebrats	Arbres, arbusts. Plantes herbàcies Vertebrats	Característiques de l'entorn immediat Animals en captivitat	Canvis estacionals en els vegetals	Característiques dels vertebrats
<b>3er curs</b> • El bosc • El cicle d'un mamífer	Invertebrats Plantes amb flor Fongs Llíquens Vertebrats	La vida al bosc Animals en captivitat	Canvis estacionals a la vegetació Cicle biològic	Característiques comunes dels éssers vius del bosc
<b>4º curs</b> • Els éssers vius	Característiques dels grups estudiats en cursos anteriors	Els éssers vius i el seu ambient		Característiques generals dels éssers vius
<b>5º curs</b> • El litoral marí	Invertebrats Algues Vertebrats	La vida al litoral marí		Característiques comunes dels éssers vius marins
<b>6º curs</b> • Classificació dels éssers vius	Síntesi i característiques dels principals grups d'éssers vius	Principals grups d'éssers vius que habiten els diferents ambients	Cicles biològics dels animals, vegetals i fongs	

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

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

L'ajut proporcionat per l'assessor extern va variar en funció del moment de la intervenció. A la fase inicial va estar dirigit a centrar els objectius, elaborar el pla de treball, i proporcionar documentació per treballar els diferents temes. A les sessions de treball la intervenció estava orientada a centrar els problemes, proporcionar criteris per l'anàlisi de la pràctica, reconduir i sintetitzar les discussions. A la segona fase, la intervenció es va dirigir a dinamitzar els plans de treball, revisar la feina realitzada per l'equip del centre, i clarificar els aspectes confosos o contradictoris. A l'última fase es va potenciar el treball autònom de l'equip, revisar la coherència de les propostes elaborades pels equips de cicle, i potenciar la producció de documents escrits.

## 3. VALORACIÓ DEL PROCÉS

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

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

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

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

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

### Referències bibliogràfiques

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



# AJUDANT A QUE ELS PROCESSOS DE DOL SIGUIN «SALUDABLES»

*Josep Lluís Barrasa, Dolors Gispert*  
*EAP B-40 Esplugues de Llobregat - Sant Just Desvern*

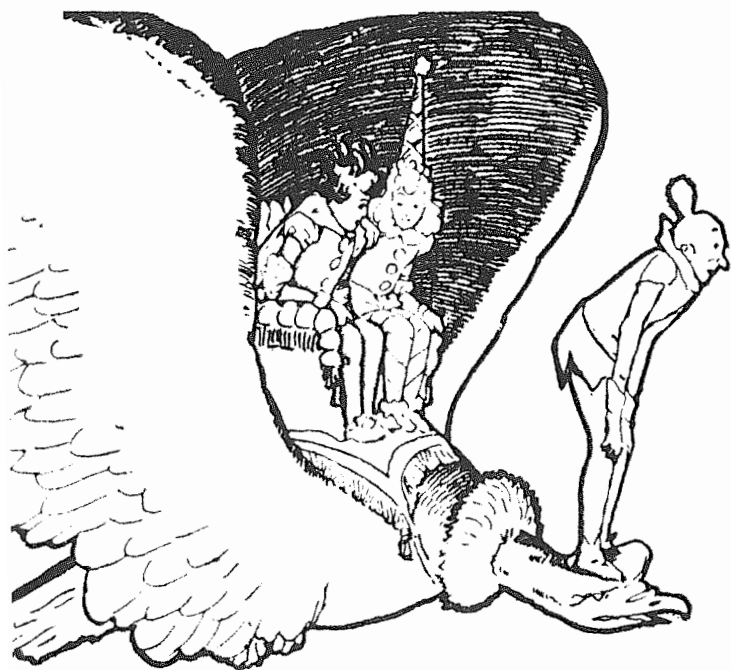
**L**a mort forma part d'existir i és continuament present en el nostre entorn. La dinàmica actual de la nostra societat de viure «intensament i a tot gas» i de no enfrontar-nos al sofriment, fa que els nostres infants i joves estiguin poc habituats i preparats pel que significa el sofriment de la pèrdua.

## Per què parlem d'aquest tema?

El dia 20 de desembre d'aquest curs escolar, justament a l'hora de l'entrada a les escoles, tot el país i, més concretament la ciutat de Barcelona i els seus entorns immediats, es van sentir colpejats per l'atemptat que va costar la vida al guàrdia urbà, Miguel Gervilla. Els seus fills es van assabentar quan ja estaven, l'un, en Carles, a l'IES i el petit, l'Óscar, a l'escola Montseny. No solament la família i els fills, sinó els companys, els mestres i professors, els centres i el poble de Sant Just Desvern, van sentir-se molt directament implicats en la barreja de sentiments que un fet com aquest provoca.

El que ens ha motivat a reflexionar i escriure sobre el binomi mort i assessorament psicopedagògic és el poder compartir algunes idees sorgides a rel de la intervenció que des de l'EAP vam realitzar a l'escola Montseny i a l'IES de Sant Just Desvern amb aquest motiu.

Podríem afirmar que, davant la mort, la nostra cultura adopta posicions ambivalents: l'acceptem, d'una banda, com un fet irremediable que, tard o d'hora ens arribarà a tots. Però, de l'altra banda, fem transcórrer la nostra existència com si mai hagués de passar o com si fos quelcom que només li passa als altres. Els mitjans de comunicació ens fan molt present la mort, bé en els telenotícies –catàstrofes, guerres, accidents-, bé en les pel·lícules, però d'una forma que podríem qualificar com “virtual”, llunyana a la nostra realitat o reflexió i amb poques possibilitats de compartir els sentiments. A més, l'ordenació de la vida urbana actual fa que, normalment, el procés de la mort es faci en llocs “especialitzats”, allunyats també de la vida diària -els hospitals, durant la malaltia i els sanatoris, fins el moment de l'enterrament.



Algunes vegades, a través de la conversa amb els alumnes o en entrevistes amb pares i mares o en activitats d'assessorament als mestres, ens hem trobat amb dites o expressions o consultes, que ens han fet veure que el tema de la mort no estava tractat d'una forma “saludable”. Així, per exemple, quan hi ha alumnes, no sempre petits, que parlen de l'avi que ha mort, dient que “ara està als núvols o de viatge”. O quan alguna família consulta si li ha de dir al nen que l'àvia ha mort i com li té que dir. O quan les mestres no saben què fer al tenir coneixement que ha mort la mare d'un alumne...

## 1- Reflexions sobre l'assessorament al professorat:

### 1.1. Observem posicions i actituds diferents dels educadors sobre la seva intervenció davant la mort

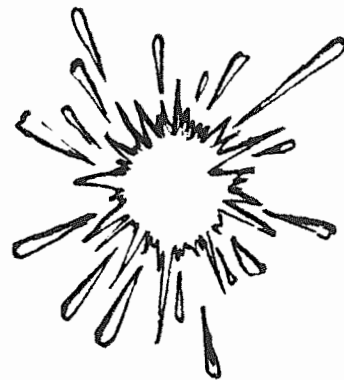
És possible que, al llarg del curs escolar, es produeixi algun fet dolorós que afecti a algun dels alumnes de la classe: la mort, per causes diverses, d'algun familiar afectivament proper o, més excepcionalment, la mateixa desaparició d'algun alumne o com en el cas que ens ocupa, va ocórrer la mort del pare d'uns alumnes en un atemptat terrorista. Els educadors tenen, com a conseqüència de les experiències personals, els seus propis plantejaments sobre la mort i com abordar-la davant els alumnes. Pressuposant sempre uns objectius educatius, podríem agru-par així, de forma esquemàtica, aquests plantejaments:

- Els nens no són massa conscients del que representa la pèrdua. La millor manera d'ajudar-los a superar el trauma és no fer-ne cap cas i actuar com si res no hagués passat.

- El dolor de la pèrdua és quelcom molt personal i és en l'àmbit de la família on s'ha d'abordar. A l'escola, millor no “tocar” aquest tema.

- Com un fet que afecta a un alumne en particular, l'educador/a manifesta a l'alumne, individualment, la seva comprensió i l'ànima a superar els moments delicats pels quals està travessant.

- A més del tractament individual, l'educador/a creu adient realitzar alguna intervenció amb el grup-classe, de forma que els companys puguin reflexionar i expressar els sentiments que el fet els fa evocar.



### 1.2. La tutoria, un espai que cal aprofitar

El rol de tutor/a i l'espai de tutoria de grup són també aquí molt importants i aprofitables. Creiem que el tutor/a ha de realitzar alguna mena d'intervenció quan s'assabenta que algun dels seus alumnes ha sofert la pèrdua d'algun familiar afectivament significatiu per a ell/a (pare, mare, germà, avis...).



## Suggerint formes d'intervenció amb els alumnes:

### Amb l'alumne individualment

Normalment, potser serà suficient una breu trobada amb l'alumne afectat, per fer-li saber que s'està informant, que s'entén el seu sentiment i que s'està a la seva disposició per si vol parlar sobre aquest tema.

Si es nota en l'alumne alguna reacció no habitual i que es va perllongant més enllà del que és raonable, com ara, decaïment o diferents formes de cridar l'atenció, en funció de l'edat de l'alumne, s'aprofitarà una ocasió favorable per invitar-lo a mantenir una entrevista una mica més "formal". Si l'alumne ho accepta, fora una ocasió interessant per parlar sobre el que aquest familiar representava per ell/a, quins canvis s'han produït a la família, felicitar-lo per algunes actuacions adequades, tornar a plantejar els límits, etc. Se li poden oferir altres formes d'expressar els sentiments, com ara, escriure un diari personal,.... El que es pretén és que l'alumne vegi que se n'és conscient del que està passant i de la seva realitat, que s'està a prop dels seus sentiments i per recordar-li allò que s'espera d'ell en aquests moments.

Segons els casos, podria ser aconsellable compartir amb la família aquestes observacions i les formes d'actuació que es consideren adients.

Excepcionalment, caldrà preveure la possibilitat d'oferir a la família la conveniència de comptar amb ajuda terapèutica.

### Amb el grup - classe

Dins l'espai de tutoria, quan es produeix la mort d'algun familiar d'algun alumne/a, creiem que també s'hauria de fer alguna intervenció amb tot el grup d'alumnes, en presència del noi/a.

Què fer i com fer-ho, dependrà de l'edat dels nens, les circumstàncies de la mort i les seves repercussions afectives i socials. Exposem un ventall de possibilitats:

- Informar de la mort del familiar i manifestar la solidaritat en moments de dolor.

- Afavorir que, amb aquest motiu, els alumnes puguin parlar expressant els sentiments que aquest fet els evoca i les seves pròpies experiències.

- Suggerir que puguin expressar els seus sentiments al company afectat, mitjançant algun escrit o dibuix...

- ....

Del que es tracta, en definitiva, és d'acompanyar l'alumne afectat en el seu procés d'elaboració del dol i d'afavorir en la resta de companys la reflexió sobre el que la pèrdua representa en la vida de les persones, al mateix temps que es manifesta la solidaritat entre iguals, també en aquests moments dolorosos, de igual manera que es fa en d'altres moments més alegres de la vida (aniversaris, per exemple).



## 2. L'assessorament a les famílies davant la pèrdua:

### 2.1. S'assessora quan hi ha demanda

Els tutors i tutores són qui estan en contacte directe amb els alumnes i les seves famílies. És, doncs, a partir de la tutoria que es detecta la conveniència o necessitat de proporcionar suport a un alumne concret o la seva família, com a conseqüència de la pèrdua d'un familiar proper. Els símptomes poden ser també molt diversos: canvis importants i perllongats en la forma de comportar-se habitual del noi o la noia, somatitzacions, certes formes noves d'absentisme, etc.

En la majoria dels casos, la intervenció dels tutors és un recurs positiu i suficient, tant per l'alumne com per la seva família. En algunes circumstàncies, si el tutor/a ho creu convenient, comunica a la família la disponibilitat de l'EAP, per tal de complementar l'actuació tutorial. Així, si la família vol, i veu la necessitat poden contactar amb nosaltres.

### 2.2. Posicions i actituds de les famílies davant la mort.

Els que han sofert la pèrdua, poden enfocar la mort bàsicament sobre aquests eixos, encara que la concreció en la realitat pot ser diversa:

- Negació i ocultació del propi "fet de la mort". La mort es vincula a viatge, dormir, malaltia,...

- Malgrat hi ha una consciència de la mort, hi ha un plantejament de presència constant, de no finalitat, i en el fons de negació "a acabar de perdre". Ho exemplificaria expressions com: "és a un núvol i veu el que nosaltres fem", "no podem anar a...perquè estem de dol..."

- Hi ha consciència de la mort, com a fet irreversible. S'és conscient dels sentiments que la pèrdua provoca, es permet la seva expressió sota diferents formes, es fa el normal procés de dol. Al mateix temps s'accepta que la vida continua i es replanteja la nova situació i les seves conseqüències en els aspectes personals, escolars, laborals, socials.

Prendre una o altre posició implicarà, com és obvi, processos de dol diferents en els quals es conjuguen elements personals i socials alhora. Podríem citar: l'emocionalitat no resolta, les qüestions que han pogut quedar pendents, la possibilitat de comunicar-se (no parlar-ne gens, com si no hagués passat res ni existit mai o bé de parlar-ne en excés), etc. Són les actituds pròpies i les de l'entorn que possibiliten que el procés de dol sigui més o menys saludable.

Aquí voldríem remarcar:

- El fet d'assumir la pèrdua suposa voluntat de lluitar, de tirar endavant per part de la persona afectada. Això precisa un cert temps.

- L'entorn ajuda si és capaç de realitzar actituds d'aquest tipus:

- Una "escolta qualitativa", un equilibri entre acompanyar en silenci i l'art de preguntar i comunicar-se. Tenir més interès en facilitar la comunicació verbal o no verbal de l'altre, que en fer manifestacions pròpies.

- Posar "límits saludables" a prendre decisions precipitades, a no obsessionar-se, a no aïllar-se de tots i de tothom,...

- Ajudar a comprendre les reaccions d'un mateix, dels fills, dels altres,...

- .....



### 2.3. A la família es produeixen canvis

La mort d'un familiar proper implica canvis importants en el medi familiar. És sempre necessari un temps per fer el dol i refer la ferida afectiva que provoca la pèrdua d'aquest familiar. Hi ha, però, uns altres canvis a tenir en compte: els que poden afectar a l'economia de la família, segons hagi estat el seu nivell d'aportació o despesa econòmica o com queda la nova situació (si tindrà que treballar o deixar de fer-ho el pare o la mare, per tal de poder atendre els fills); els canvis relacionats amb les rutines de la convivència diària (qui estarà amb els fills al matí o al vespre, qui els acompanyarà a l'escola, etc.); els canvis en les relacions afectives i socials que la família havia mantingut fins aquest moment...

### 2.4. Cada membre de la família és diferent

Aquesta observació, que és axiomàtica en la nostra professió, cal que ens la recordem també al tractar aquest tema. Es donaran reaccions ben diferents davant una pèrdua, per part dels diferents membres d'una mateixa família. Des de qui tindrà necessitat de manifestar la seva tristor mitjançant plors o un estat global depressiu, qui verbalitzarà els seus sentiments a les persones de més confiança, qui no exterioritzarà canvis anímics significatius, etc.

### 2.5. Assessorant la família

L'entrevista amb la família, quan s'ha produït la demanda, es realitza sota un clima d'escolta qualitativa, facilitant la comunicació i les manifestacions pròpies de la persona afectada (verbals o no verbals). Que ella vagi trobant les paraules que li permetin expressar i anar definint el seu estat, els sentiments, les emocions, el que li preocupa, els dubtes, la relació amb els fills i filles...

Com és lògic, ja que ens movem en un context escolar, a mesura que es va desenvolupant l'entrevista, aquesta es centra en els fills: com estan vivint la pèrdua i com actuar davant certes reaccions.

L'assessorament no és qualitativament diferent de la resta d'intervencions que l'EAP desenvolupa amb les famílies dels alumnes. En el marc de la comunicació pare-mare-fills, recordem alguns dels temes, que, possiblement, s'abordaran:

-Ajudar a entendre l'expressió i vivència d'emocions, estats d'ànim i sentiments, tals com negació, abandó, ràbia, depressió, hostilitat...

- Facilitar l'assoliment de la realitat de la mort (ajudar a acomiadar-se, tot i acceptant el ventall de sentiments que poden sorgir),

- Orientar i donar criteris en relació a la nova dinàmica familiar.

- Readaptar les rutines familiars: aixecar-se, anar a l'escola, àpats, temps lliure, deures, activitats extraescolars, caps de setmana i vacances...

- Saber posar límits saludables: dormir cadascú al seu llit, sancionar quan és necessari...

- Ajudar a refer la vida familiar i personal de cadascú, suggerint idees i actuacions que els fills poden anar assumint.

### Per acabar:

Us volíem comentar que la demanda d'intervenció davant les situacions de crisi, com la que va representar la mort d'en Miquel Gervilla per atemptat d'ETA, fan sorgir molts dubtes sobre l'actuació en l'assessorament, ja que convergeixen els referents personals i els criteris que hom té en el marc d'intervenció psicopedagògica.

Pensem que aquests tipus d'assessorament, davant situacions de crisi, necessita també orientacions dels experts en el tema. Nosaltres des de l'EAP vam recórrer a dues especialistes, M. Antònia Plaxats i Concepció Poch, que han publicat sobre el tema del sofriment, la pèrdua, la mort i el dol.

Algunes idees que elles ens van aportar en l'assessorament als centres educatius les hem inclòs en les nostres reflexions. Us facilitem la bibliografia que elles ens van suggerir.

El seu assessorament ens va donar confiança i seguretat en les diferents actuacions que es van desplegar des dels centres i ens ha aportat noves vies de reflexió.

Només afegir que les actuacions que es van realitzar en els centres educatius es centren en dos espais de temps: el durant i el després.

Els àmbits d'intervenció en que vam participar en l'assessorament són: la mare, els fills, els companys i la tutoria, els pares i el claustre escolar.

### Algunes lectures sobre aquest tema:

POCH, Concepció. De la Vida i de la mort. Reflexions i propostes per a educadors i pares. Barcelona. Claret. 1996.

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. Una nueva visión del duelo. Barcelona. Lucièrma. 1999

KÜBLER-ROSS, Elisabeth. La mort, una albedo. Barcelona. Lucièrma. 1993

JOMAIN, Christiane. Morir en la tendresa. Vic. Eumo. 1998.

LEE, Carol. La muerte de los seres queridos

- Cómo afrontarla y superarla. Barcelona. Plaza y Janés. 1995.

WORDEN, William J. El tratamiento del duelo:

asesoramiento psicológico y terapia. Barcelona. Paidós. 1997.

COSIDO, J i PLAXATS, M.A. "El niño y la muerte (de 0 a 7 años)",

Revista Aula de Innovación Educativa,

núm. 87, pag 16-18. Barcelona

PLAXATS, M.A. i POCH, C. "Els infants també parlen de la pèrdua,

el sofriment i la mort". Revista Infància-Educar de 0 a 6 anys,

núm. 104, set-oct 1998, pág. 33- 37. Barcelona.

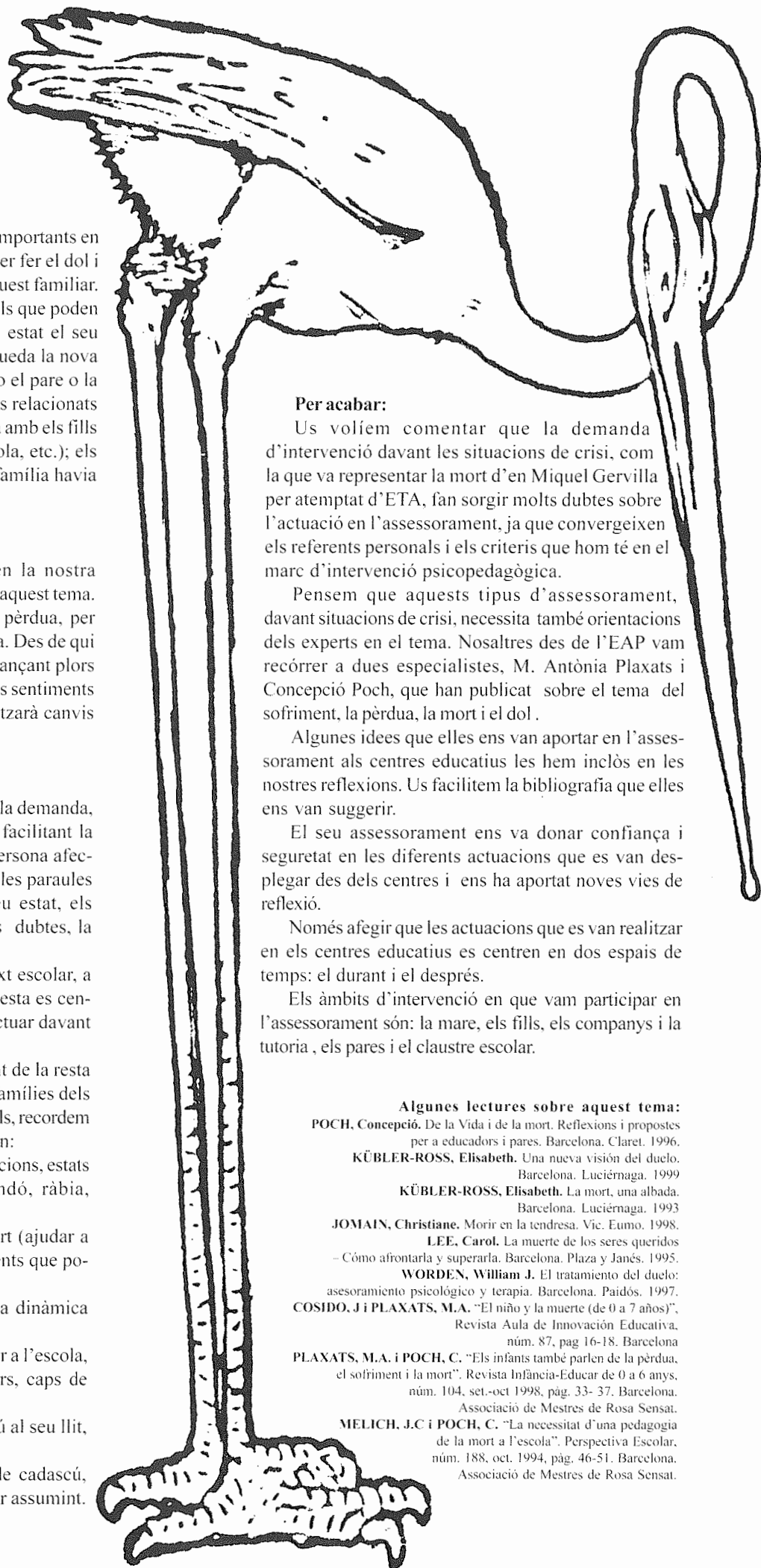
Associació de Mestres de Rosa Sensat.

MELICH, J.C i POCH, C. "La necessitat d'una pedagogia

de la mort a l'escola". Perspectiva Escolar,

núm. 188, oct. 1994, pág. 46-51. Barcelona.

Associació de Mestres de Rosa Sensat.







## EL DIA DESPRÉS.

■ *Ángel M. Corredor de León EAP B-16 Montcada, Ripollet, Sta. Perpètua*

■ *Mari Carmen Rodríguez Jordana EAP B-07 Cornellà*

■ *Lola Calzada Pina EAP B-19 Viladecans*

**A**ra farà un any del fatal accident de trànsit que es va portar 28 vides al pas per la tranquil·la localitat soriana de Golmayo. Estudiants d'ESO de les escoles concertades Sant Esteve de Ripollet i Modolell de Viladecans viatjaven per realitzar unes jornades de convivència a les que mai van arribar.

Aquest fet, al que per desgràcia estem acostumats ja que els mitjans de comunicació informen cada dilluns sense excepció dels morts que s'emporta la carretera, aquesta vegada va ser diferent per que ens tocava molt de prop i suposaria una experiència personal i professional difícil d'oblidar.

Des de que es van produir les primeres notícies de l'accident es van començar a mobilitzar aquells dispositius que intervenen en "situacions de crisi i catàstrofe".

La definició del que som els EAP i les nostres funcions no ens situa dins d'aquests dispositius, però aquell fet ens va col·locar de ple dins d'una realitat per a la que no teníem una formació adient.

Des de les Delegacions Territorials d'Ensenyament afectades pel succés es va cridar per diferents vies, trucades personals o trucades a la seu dels equips als professionals dels EAP dels centres afectats per tal de sol·licitar la seva col·laboració en l'atenció a les famílies i els centres afectats.

L'EAP de Montcada-Ripollet es va posar a disposició dels especialistes del grup d'intervenció en situacions de crisi del COPC i del grup de catàstrofes del Cos de Bombers, que van coordinar totes les actuacions, des de la primera nit, el mateix dia de l'accident, en el col·legi Sant Esteve de Ripollet. L'EAP de Viladecans i altres del Baix Llobregat van començar la seva col·laboració al dia següent atenent la demanda feta per la Delegació.

Amb la distància que ens brinda el temps transcorregut, podem reflexionar sobre l'actuació dels professionals dels EAP que podem situar-la en dos àmbits radicalment diferents, durant el moment de crisi i amb posterioritat dins de l'escola.

Les nostres competències i la nostra formació van aconsellar que, com dèiem abans, ens posessin a disposició els especialistes seguint fil per randa les seves indicacions. Podem citar, per il·lustrar la situació, el següent d'actuacions:

- tramesa d'informació als familiars
- acompanyament i suport als familiars directes
- rebuda dels familiars que havien anat a Soria i acompanyament a la vetlla
- acompanyament i suport dels familiars durant la cerimònia del funeral
- acompanyament de les famílies al cementiri

i les indicacions que vam rebre dels especialistes:

- el primer de tot donar la informació, una vegada confirmada sense cap dubte, de forma directa i clara (morts, ferits, quines persones,...)
- donar un telèfon de referència per demanar o completar la informació.

- no col·laborar en la negació suavitzant o minimitzant la informació i la gravetat de la situació

- acompanyar el dol mitjançant l'escolta activa: no negar res, afirmar la situació,...

- no potenciar la contenció sinó l'expressió del dolor

- atendre les necessitats bàsiques del moment: un got d'aigua, un mocador, una cadira, avisar a familiars, avisar al metge en cas de necessitat,...

- atendre necessitats posteriors: buscar familiars i/o algú que els acompanyi al domicili (no han de marxar desorientats),...

- seguir el cas durant els dies i hores posteriors: vetlla, funeral, cementiri,...

- acabar l'atenció directa tornant-se del cementiri entre els acompanyants.

L'actuació dels EAP de les poblacions afectades no va acabar amb l'acomiadament de les famílies al cementiri sinó que va continuar amb reunions de valoració i disseny de posteriors actuacions amb els dispositius que van estar implicats en tot el procés.

En aquestes reunions es va establir un compromís de col·laboració amb els centres escolars per tal de fer el seguiment dels grups d'alumnes afectats per la mort dels seus companys treballant el dol i la pèrdua a nivell de grup, i poder detectar possibles situacions individuals que poguessin necessitar una intervenció més clínica per derivar-les al servei corresponent.

Sembla prou clar que entre la realitat diària dels nostres equips i el que vam haver de fer existeix una gran distància i que el pont que pot salvar-la és la formació.

No una formació per actuar en situacions de crisi com la que hem relatat, per això ja hi són els especialistes que coneixen prou bé la seva feina i que tenen la competència suficient com per organitzar i orientar a tots els que col·laboren amb ells. La nostra demanda de formació és pel dia després, per quan l'EAP es queda sol amb l'escola, amb els alumnes i les seves famílies, amb els amics que troben taules buides i que no troben una explicació que alleugeri el seu dolor.

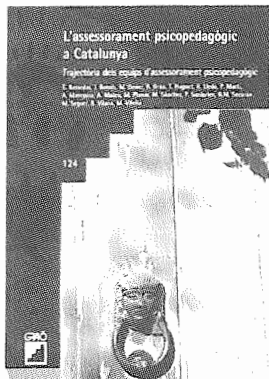
Tots ens hem trobat ens podem trobar amb la pèrdua d'algun membre dels nostres centres i amb la demanda de l'escola de treballar la pèrdua amb el grup. És en aquest punt on la formació resulta important. El dia després pot ser qualsevol dia per qualsevol de nosaltres.

En altre ordre de coses, tant a nivell d'equip com a nivell personal, la intervenció ens va representar un esforç molt important que vam afrontar sense dubtar ni un moment. La càrrega emocional de cada un dels moments que vam viure ens va situar de ple en el dolor de les famílies que per uns dies van ser "les nostres famílies" sense més arguments que unes senzilles instruccions, uns mocadors de paper i allò que vam trobar dins de nosaltres.

Els que vam estar allí difícilment podrem oblidar-lo.

# LLIBRES

## de psicopedagogia i educació



### L'ASSESSORAMENT PSICOPEDA- GÒGIC A CATALUNYA. Trajectòria dels equips d'assessorament psicopedagògic

*Autors varis.*

*Barcelona: Editorial Graó. 2000*

Era absolutament necessari. No perquè fa vint anys que hi ha EAPs a Catalunya, però també. No perquè en prou feines hi hagi res publicat sobre la intervenció en l'assessorament psicopedagògic, però també.

Era absolutament necessari que una colla de gent pertanyent a aquest col·lectiu tan curiós com som els professionals dels EAP, ens decidíssim a compartir algunes de les coses que hem après a fer durant els anys que portem treballant.

En general, i així s'ha demostrat, acostumem a ser una mica mandrosos a l'hora de reflectir sobre el paper totes aquelles coses que anem experimentant en el dia a dia de la nostra intervenció a les escoles. Potser perquè escriure per nosaltres és fer informes, plans de treball o memòries. Però el cert és que la nostra literatura ha quedat "amagada" en els arxius del Departament d'Ensenyament, i crec que la principal cosa per la que ha servit, ha estat per orientar als tècnics de la Direcció General, a l'hora de definir les línies d'actuació dels nostres Serveis.

Faltava doncs que algú es decidís. Tard o d'hora havia de passar. I així va ser. Un grup de gent ens vàrem ajuntar sota la iniciativa d'uns pocs, i ens vàrem proposar l'edició d'un llibre que ens pogués representar en el món de les bibliografies. Teníem coses escrites. Havíem presentat ponències a les jornades que l'ACPEAP organitza amb encert. Faltava donar-hi coherència, i veure si algú més s'hi apuntava. Però també faltava el més important. Un editor. Ja sabíem que el nostre no era un producte típic "best-seller".

Mica a mica tot va anar agafant forma. Van ajuntar-se al projecte alguns companys més, i les negociacions amb editorials van cristal·litzar a GRAÓ, empresa que sembla estimar als que ens dediquem a les coses del món educatiu. Dos anys des del primer dia que ens vam reunir i... ja el tenim aquí. Setze som els autors. Però dos han tingut un paper prou significatiu: en Joan Bonals i en Manel Sánchez han estat els encarregats de lligar-ho tot, des de coordinar al grup, cohesionar el text, i vetllar amb l'editorial per la bona publicació del llibre.

L'obra penso que té una principal característica: la complexitat. Amb això s'equipara a la realitat de la nostra feina. Hi ha moltes tecles. És complex, però a la vegada modest, ja que està escrit amb un cert pudor: hem volgut ser especialment respectuosos amb tothom, i per tant en cap moment hi ha intenció de dictar sentència. Es tracta de pàgines obertes a les consideracions que els possibles lectors pugueu fer. És cert que es descriu una trajectòria, (ja ho diu el sots-títol), i segurament és aquesta l'única intenció que s'acosta a una realitat presumiblement objectiva. Hem volgut analitzar la trajectòria de la nostra feina, passant pels diferents àmbits que determinen la nostra manera de fer.

Personalment, i si per casualitat algú que no treballa en un EAP llegeix això, voldria proposar que si pensem en les característiques de la tasca dels EAP, n'hi ha una que sempre em dona motius per reflexionar:

La nostra intervenció sembla produir-se sempre en situacions on hi ha una dificultat, un problema. Dit d'una altra manera, la nostra intervenció està relacionada al desig o a la necessitat de canviar. Crec que aquest fet ens dona una identitat pròpia, i ens acosta a d'altres professions no tan lligades a la tradició del món de l'ensenyament.

Som uns professionals que al moure'ns en el terreny de l'assessorament, no tenim explicitades unes quotes de poder en l'acció per determinar la direcció dels canvis. La nostra ha de ser una feina en la que la possibilitat d'influir, ha de venir donada per la capacitat que siguem capaços d'utilitzar a l'hora de gestionar la relació amb els nostres interlocutors.

Som uns professionals que sempre depenem dels altres. Vull dir amb això que no podem treballar mai sols. D'entrada si no hi ha demanda, ja no tenim raó de ser. Quan fem un informe, sempre és una proposta, i sempre l'ha de corroborar l'inspector i resoldre el/la delegat/da territorial. Ve t'ho aquí doncs, característiques del nostre treball, que sovint pesen com a lloses, i que a vegades ens permeten una possibilitat d'acció i moviment molt poderosos. Sempre, en funció de com siguem capaços de gestionar-nos a nosaltres mateixos.

El llibre, aquest estimat llibre, no deixa de ser una altra cosa que el que pretenia comentar:

Una recerca, o un intent de recerca, del que pot ser la intervenció de l'assessor psicopedagògic, partint de la premissa, que el nostre ha de ser un treball en el que la base, al meu entendre, està en la gestió de la definició de la relació, amb tots els interlocutors que apareixen en l'escenari del Sistema Educatiu, adreçada a l'objectiu de potenciar, facilitar, dinamitzar el canvi que ens han expressat desitgen.

M'agradaria ser tant bon "venedor" com en Santiago Segura, (pare d'en Torrente), ja que en aquests moments el que més ens interessa és la divulgació del llibre. Quin sentit tindria haver-lo fet, sinó penséssim que pot interessar als eaperos, tinguin la titulació que tinguin ja que, tot i que no les mencionem explícitament en el llibre, en l'assessorament psicopedagògic també hi intervenen les assistents socials. Pels psicopedagogs en general, tant els ja introduïts en el camp professional com els que ara s'estan formant. També pels mestres i professors amb els que dia a dia anem fent camí. Però també hi ha un altre motiu. Ens interessa la divulgació per recuperar la part que vàrem tenir que invertir en l'edició. Oi que m'enteneu? Gràcies.

Granollers 10 d'abril del 2001

**Manel Gener**, un dels setze autors,  
i membre del B-14, l'EAP de Granollers

## EL ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO: Un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores

Emilio Sánchez

*Infancia y aprendizaje, 2000, 91, 55-77*

La convicció de partida de l'autor és que avançarem molt més si "a més d'imaginar com han de ser les coses, estudiem també com són en realitat".

Aquesta premissa justifica la recerca efectuada per Emilio Sánchez durant quatre mesos com a observador participant de l'activitat professional de tres psicopedagogs treballant en escoles de primària. L'objectiu que es proposa és analitzar les quatre fases que distingeix en l'assessorament col·laboratiu (creació d'una relació de col·laboració, construcció conjunta de la definició dels problemes, recerca de solucions i supervisió), identificar els per què de les dificultats en cadascuna d'elles i apuntar vies de millora. És, per tant, una anàlisi del model d'assessorament col·laboratiu, presentat com a model «oficialista», que diu que "la tasca dels psicopedagogs consisteix en ajudar els docents en la identificació i resolució dels problemes que sorgeixen en el procés d'escolarització per tal d'oferir un tracte individualitzat dels alumnes". Aquest model té dues dimensions ben explícites, una que té un caràcter cognitiu, que és refereix al procés de resolució conjunta dels problemes (allò d'identificar, buscar solucions, supervisar), i una altra que té un caràcter més motivacional i emocional, que ho presideix sempre tot, i que fa referència a la creació d'una relació de col·laboració (acceptació, donar seguretat, saber escoltar, mostrar que es comprèn la demanda, les preocupacions que comporta...).

Quan s'expliquen les dificultats en cadascuna de les fases, il·lustrades amb transcripcions de les observacions realitzades, és fàcil sentir-s'hi identificat.

L'article és especialment interessant perquè planteja amb claredat i sòlida argumentació un seguit d'aspectes de la tasca de l'assessor psicopedagògic que, entenc, descriuen amb precisió allò que fem, les respostes que donem, les dificultats de la feina,... a banda de fer propostes de millora des de la nostra zona de desenvolupament proper.

Per despertar el vostre interès per la lectura d'aquest article m'agradaria destacar unes quantes afirmacions que inciten despietadament a la reflexió:

Dues de més genèriques,

• **Hi ha una proposta clara** que presideix tot l'article i de la que ja he recollit una frase a l'inici d'aquesta ressenya: la investigació educativa s'hauria de preocupar bàsicament de comprendre i descriure allò que és l'estat inicial, el punt de partida, de la pràctica real dels professionals que treballen diàriament amb l'alumnat, i no tant de fer propostes descriptives sobre estats ideals i sovint inabastables. Això ajudaria, sens dubte, el treball dels assessors i, probablement, hagués ajudat força més en la implantació de la mateixa Reforma Educativa, en alguns aspectes massa carregada de plantejaments idil·lics.

• **En relació a l'assessorament col·laboratiu** planteja també una crítica de fons quan destaca les enormes dificultats de canvi conceptual i de formació que planteja el model. Qüestiona si en proposar-lo es va fer un bon càlcul sobre la magnitud del repte que representava per als professionals que l'havien de dur a la pràctica, i afirma directament que es va dedicar més esforç a defensar-lo que no pas a estudiar les condicions de partida i les necessitats de formació que es requerien per assegurar l'èxit de la seva utilització.

I dues de referides més concretament a la tasca assessora,

• **Les teories són injustes**, en el sentit que a vegades els assessors les podem utilitzar com a prejudicis que ens impedeixen "escoltar" la demanda. Això es manifesta especialment quan l'anàlisi del professor demandant s'allunya molt dels nostres pressupòsits teòrics. Aquest fet, entre altres que es descriuen en l'article, dificulta especialment la creació d'aquesta relació de col·laboració tan necessària per garantir l'èxit de la intervenció assessora.

• **L'assessor ha de disposar d'estratègies generals** per enfrontar els problemes: saber-los identificar, jerarquitzar-los i definir-los de manera operacional. Però, a més, fa falta "saber d'aquests problemes" per a poder-los entendre i ajudar a resoldre. Quan la demanda es refereix a un problema de lectura, per posar un exemple, l'assessor ha d'estar format en els processos d'adquisició de la lectura. I aquest és un tipus de coneixement que sovint només se'ns "suposa" als psicopedagogs quan, en realitat, ens hem preocupat sempre molt més de les característiques de la demanda i de la seva reformulació i no tant de la saviesa per ajudar a resoldre allò que se'ns demana.

Us sembla un tast suficient?

Lluís Espunya  
EAP Gironès Oest

## RACONS DE TREBALL ORAL A PARVULARI

Lurdes Ribas, Dolors Gispert  
Vic: Edicions L'Àlber. 1999

Estem davant d'un material de treball oral eminentment pràctic, que facilita la realització d'activitats a l'aula ordinària. Aquestes activitats estan pensades per tots els alumnes i no sols pels que presenten alguna patologia del llenguatge. El seu objectiu és la millora de la competència comunicativa dels alumnes treballant les habilitats productives.

Actualment estan editats cinc llibres: "Jocs Fonològics", "Racó dels llavis", "Racó de Buf", "Racó de sons i sorolls", i "Racó de la llengua".

Cadascun dels llibres consta de materials individuals, materials col·lectius, programació de la unitat didàctica, activitats individuals, activitats col·lectives i activitats d'avaluació.

El material està pensat per poder ser fotocopiats i així poder fer les activitats que es creguin adients al grup d'alumnes amb qui s'hagi de treballar.

En aquests els llibres es suggereix el treball per racons que permet destinar un espai per a poder treballar unes activitats concretes. Es fan suggeriments organitzatius que poden influir en canvis de la pràctica educativa i que es poden generalitzar a altres activitats.

Introdueix la necessitat d'una planificació i la intervenció a la mateixa aula de més d'un professional, defugint de la pràctica més estesa de fer sortir determinats alumnes a fer determinades activitats fora de l'aula i per tant demana treball cooperatiu entre docents i obre la possibilitat de fer-ho amb l'alumnat.

També introdueix l'autocontrol de l'alumne iniciant així la col·laboració en la pròpia avaluació. Aquesta pràctica és també una bona sucülència per fer-la extensiva a altres activitats i per seguir-la realitzant en altres nivells escolars.

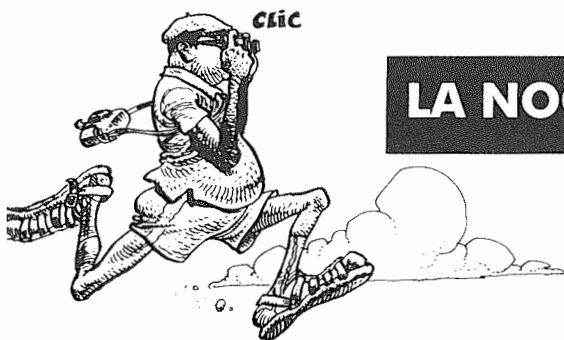
En conjunt és aquest un material de molta utilitat per a tots els mestres de parvulari i per als mestres d'educació especial així com per a tots els que treballem assessorant psicopedagògicament i per millorar l'atenció a la diversitat. Fer-lo conèixer ajudarà als tutors de les aules a veure possibilitats d'atenció dins de l'aula ordinària. Atenció que col·laborarà a millorar la producció oral de tots els alumnes sense tenir por a no ser l'especialista en logopèdia.

Carme Gisbert  
EAP Mataró



# GUIA LÚDICA

de la Catalunya profunda... o no tant !



## LA NOGUERA , UNA COMARCA PER DESCOBRIR

*Joan Arjona i Sales*  
*Director del CRP de la Noguera*

**L**a Noguera, amb més de 1.733 km<sup>2</sup>, és la comarca més gran de Catalunya. Agrupa un total de 30 municipis amb una població de 34.482 habitants (1998). Ocupa un ampli territori amb una gran diversitat, del que destaquem:

### **Racones fantàstics i paisatge d'acollidora bellesa**

La majestuositat de la serralada del Montsec, travessada pels rius Noguera Pallaresa i Noguera Ribagorçana amb talls impressionats i feréstecs com els congostos de Mont-rebei i Terradets i les valls d'Àger i Meià, contrasta amb la plana de la Baixa Noguera, de terres molt suaus majoritàriament regades per sèquies i canals.

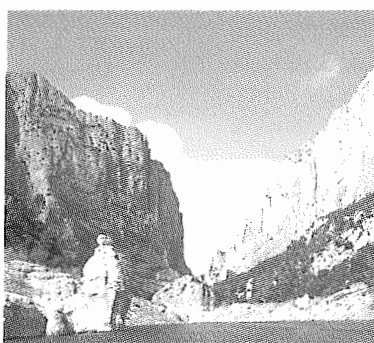
El riu Segre travessa bona part de la comarca entre espadats i racons fantàstics com el congost de Salgar, el cel de Rubió o el partidor de Gerb amb una ribera frondosa coberta de bultra on aboquen les seves aigües rius com el Sió, el Farfanya i el Noguera Ribagorçana.

Entre el verd del paisatge boscos i el blau de les aigües dels seus rius trobem un ampli territori amb una gran riquesa paisatgística. Espais d'una gran bellesa natural s'apleguen al voltant dels embassaments de Camarasa, Canelles, Santa Anna i Sant Llorenç de Montgai amb paratges rics en fauna i vegetació.

### **Records i monuments, vestigis d'una gran història**

El fet que va ésser l'avantguarda de la Catalunya Vella i part important del Comtat d'Urgell va deixar empremta en viles, esglésies, monestirs, castells de gran importància artística.

El millor romànic el podem admirar en espais com el claustre del monestir de Bellpuig de les Avellanes, la col·legiata de Sant Pere d'Àger, Santa Maria del Castell a Cubells, la canònica de Sant Pere de Ponts, Santa Maria de Gualter... Un seguit d'esglésies i ermites romàniques omplen tots els pobles i racons de la Noguera. El gòtic és present a les esglésies de Santa Maria de Balaguer, Santa Maria de Bellpuig de les Avellanes, Sant Salvador de Vilanova de Meià i Santa Maria de Cubells. Són molt interessants els retaules de pedra policromada que es troben a



Congost de Mont-rebei



Canònica de Sant Pere de Ponts



Esports d'aventura a la vall d'Àger



Festa de la Transsegre a Camarasa i Balaguer

Castelló, Albesa i Alòs de Balaguer.

L'antiga capitalitat del comtat d'Urgell converteix Balaguer en una de les ciutats històriques i monumentals més importants de Catalunya. També formen atractius conjunts monumentals les viles de Castelló de Farfanya, Àger, Camarasa i Cubells, així com els castells de Montsonís, Ribelles, La Ràpita, Vilamajor i la Baronia de Sant Oïsmè.

Interessants troballes arqueològiques del món islàmic i comtal es poden admirar al Museu de Balaguer i restes de jaciments ibèrics i art popular als museus d'Artesa de Segre i Baldomar. També es notòria la seva riquesa paleontològica, amb restes de petjades i fòssils a Camarasa i pintures rupestres a Os de Balaguer.

### **Emocions i aventura gaudint d'aigua i natura**

Paradis per a la pràctica d'esports d'aventura, com el vol lliure i el parapent a la vall d'Àger i a la Coma de Meià, l'escalada als espadats de Terradets, Roca Regina o la Roca dels Arcs, l'espeleologia a la gran quantitat de coves i avencs del Montsec i el barranquisme al desconegut Forat de Bulí.

Les seves aigües són el marc ideal per a la pràctica d'esports com el piragüisme, amb campionats importants a Ponts, i variades modalitats d'esports aquàtics com la vela, el rem, l'esquí ... en els mars incomparables dels embassaments de Camarasa, Canelles, Santa Anna i Sant Llorenç.

El Montsec és el paratge ideal per als excursionistes que volen fruit d'una naturalesa esquerra, però excepcionalment bella. Molts dels espais de la Noguera semblen creats per a realitzar llargues caminades a peu, a cavall o en bicicleta. La pesca és ideal per reposar i gaudir de la natura i del silenci. La caça, sobretot d'aus, també hi es present en molts espais acotats.

### **Costums i tradicions, avui encara presents**

De les moltes festes que tenen lloc en els diferents pobles de la Noguera destaquem per la seva peculiaritat la trobada de campaners d'Os de Balaguer, el mercat medieval al voltant del castell de Montsonís i el pessebre vivent de Camarasa.

Belles costums i tradicions entorn al Sant Crist de Balaguer o el Ranxo de Ponts es combinen amb festes divertides com la plantada del Xop de Vallfogona, lo

# NOTÍCIES

## de l'ACPEAP



Església de Santa Maria i santuari del Sant Crist de Balaguer

Festeto a Ponts o la Transsegre de Balaguer. Fires com la del meló d'Artesa, de la perdiu a Vilanova de Meià o la fira de maig de Balaguer amb els típics mercats setmanals de Balaguer, Artesa i Ponts són el millor aparador dels productes de la comarca. Manifestacions artesanals com el cadiraire de Foradada o el forcaire d'Alentorn són curioses expressions de feines ancestrals

Complementen aquesta oferta festiva i cultural interessants campionats d'esports d'aventura, gustoses mostres gastronòmiques, tradicionals i concorreguts aplecs i romeries amb innumerables festes majors que porten il·lusió i alegria a tots els pobles de la Noguera.

### El paisatge posat a la cassola

La característica més important que defineix la cuina de la comarca de la Noguera és la senzillesa, complementada amb l'alta qualitat dels productes bàsics (fruites, verdures, hortalisses, l'oli d'oliva, les carns, les aus, els formatges, la mel, el pa i els diferents tipus de coca. Tots aquests productes configuren una excel·lent cuina pròpia.

Són típics els confitats, les carns a la brasa i els embotits (la llonganissa, el fuet, la botifarra negra...) elaborats artesanalment. La caça d'animals com la perdiu o la guatl·la és la base de succulents plats així com els peixos que podem pescar en els rius de la comarca: truita, carpa, perca...

En els boscos de la Noguera hi ha gran quantitat de bolets i de les més variades classes: llenegues, fredolics, pebrassos, rovellons i altres bolets que podem trobar a la cuina acompanyant estofats, conill o fricandó.

Els plats més populars són la coca de samfaina o de recapte, el pa amb tomata i pernil, l'amanida de productes de l'horta, l'olla barrejada, el conill a la cassola, la guatl·la a la brassa, els peus de porc, la perdiu amb bolets, la truita de carabassó, el fricandó amb llenegues, els caragols cuinats de moltes maneres (a la llauna, a la gormanta, a la cassola...), sense oblidar la mel, que combinada amb nous, maduixes, mató i crema és exquisida.

Són molt reconeguts els vins amb la denominació d'origen Costers del Segre, elaborats a les bodegues de Baldomar, Artesa de Segre, el Castell del Remei i Algerri.



Cokes de samfaina o de recapte

### INSTITUT DE PSICOANÀLISI

La Sociedad Española de Psicoanálisis. Institut de Psicoanàlisi de Barcelona, ha posat en marxa la Clínica Psicoanalítica, amb la intenció de facilitar l'accés a tractaments psicoanalítics a professionals de l'àmbit socio-educatiu-sanitari. Entenen que aquestes professions, per la implicació personal i el desgast emocional que suposen donen lloc a riscs de salut mental. Faciliten la possibilitat de fer un tractament de psicoanàlisi de 4-5 sessions setmanals a més bon preu (cinc sessions a la setmana, 2500 pessetes; quatre sessions, 2000 pessetes).

Les persones interessades a sol·licitar aquesta ajuda han de trucar a la Secretaria de l'Institut de Psicoanàlisi de Barcelona els dijous d'11 a 14 h, demanant per a psicoanàlisi de la Clínica (C/Alacant, 27, entr.C 08022 Barcelona, Tel i Fax 93 212 58 39).

### 5è PREMI BATEC A LA RECERCA I INNOVACIÓ EDUCATIVES

L'Institut d'Educació "Ramon Barrull" de l'Ajuntament de Lleida convoca la cinquena edició del Premi "BATEC" a la Recerca i Innovació Educatives amb la voluntat de contribuir a la renovació pedagògica en els ensenyaments universitaris i no universitaris i amb la intenció d'impulsar les manifestacions educatives.

Els treballs que s'hi presentin hauran de ser una recerca aplicada a l'educació o bé donar a conèixer els resultats d'experiències educatives innovadores, degudament fonamentades. Els treballs presentats hauran de ser inèdits i tenir una extensió mínima de 100 fulls.

El termini de presentació es clourà el dia 31 d'octubre de 2001, i s'hauran d'adreçar a: Institut Municipal d'Educació, Jurat del Premi "BATEC" de Recerca i Innovació Educatives, Registre de l'Ajuntament de Lleida, Pl Paeria, 11-baixos (edifici Pal·las).

### FONS D'INVERSIÓ AMB RENDIBILITAT GARANTIDA

Hem rebut de Banc Sabadell una informació que creiem pot ser del vostre interès, especialment per tots els que volen dipositar els seus estalvis en un producte amb avantatges fiscals i rendibilitat garantida.

Periòdicament Banc Sabadell ha estat efectuant emissions de Fons d'Inversió amb rendibilitat garantida, el que també permet uns excel·lents avantatges fiscals.

Fons amb una total seguretat, la rendibilitat està totalment garantida, independentment de com evolucionin els mercats financers.

Una rendibilitat excel·lent (el 5'10% acumulada (3'53% TAE) a un termini de 17 mesos i 4 dies, en el cas del fons que té el període de subscripció fins a l'11 de juny de 2001).

Tributació molt favorable en cas de desinversió, ja que gaudirà dels avantatges fiscals dels fons d'inversió.

També ens comuniquen que en qualsevol moment, malgrat no es pogués sol·licitar el Fons que té el període de subscripció fins a l'onze de juny, no dubtis en contactar amb la nostra secretària o directament amb qualsevol oficina del Banc Sabadell, sempre indicant que ets membre del nostre col·lectiu. Hi hauran noves emissions o productes alternatius que et podran donar un bon servei.

## **NORMES DE PRESENTACIÓ DELS ORIGINALS:**

- Els treballs enviats per a la publicació a ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA es presentaran en suport informàtic (Word, format RTF, Times New Roman, 12) i tindran una extensió màxima de 7 folis – 300-350 ratlles – quan es tracti de treballs originals d'investigació, recerca, opinió o reflexió sobre la pràctica professional dels psicopedagogs, estratègies d'intervenció...
- Les referències bibliogràfiques es presentaran al final per ordre alfabètic i redactades d'acord amb la normativa de l'APA (Publication Manual of the American Psychological Association –4<sup>th</sup> ed.-). Les notes aniran al final de l'article.
- L'entrevista tindrà una extensió màxima de 6 folis – 250-300 ratlles – incloent-hi una breu ressenya biogràfica de l'entrevistat.
- Les ressenyes de llibres tindran una extensió màxima de 70 ratlles, i en elles cal incloure el nom de l'autor o autors i el lloc i data de l'edició.
- Les il·lustracions (quadres, gràfics, figures, esquemes, etc.) aniran en pàgines independents al final del treball.
- ÀMBITS DE PSICOPEDAGOGIA es posarà en contacte amb els autors quan el consell de redacció hagi avaluat la conveniència o no de la publicació dels treballs.

### **Butlleta de subscripció**

Dades personals

Cognoms

Nom

Adreça

Població

CP

Tel.

Se subscriu a *Àmbits de Psicopedagogia. Revista Catalana de Psicopedagogia i Educació*, mitjançant el pagament de 1.500 ptes. anuals (tres números) a partir del número \_\_\_\_\_. L'abonament es farà per domiciliació bancària.

### **Butlleta de domiciliació bancària**

Nom i cognoms del titular

Entitat

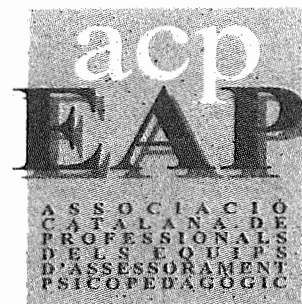
Agència

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